

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Představy o škole u dětí primárně se sluchovým postižením či narušenou  
komunikační schopností**

**The expectations about school in children primarily with hearing  
impairment or communication disability**

Bc. Tereza Kalousová

Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph. D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

2019

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Představy o škole u dětí primárně se sluchovým postižením či narušenou komunikační schopností vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 2. prosince 2019

.....

Bc. Tereza Kalousová

Na tomto místě bych ráda poděkovala především PhDr. Idě Viktorové, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup. Poděkování jednak patří i PhDr. Miroslavovi Klusákovi, CSc. za odbornou konzultaci, a také odbornému týmu ze speciálně pedagogického centra za poskytnutí rad ohledně problematiky sluchového postižení a narušené komunikační schopnosti. Dále pak mateřské a základní škole, které mi umožnily přístup do jejich tříd, a samozřejmě také rodičům a jejich dětem, bez kterých bych nemohla realizovat žádný výzkum.

## Obsah

Úvod .....	6
1 Teoretická část.....	7
1.1 Nástup do školy .....	7
1.1.1 Specifika nástupu do školy u dětí se sluchovým postižením či NKS.....	8
1.2 Konkrétní představy dětí o škole .....	12
1.3 Funkce kresby a řeči u dětí .....	16
1.3.1 Kresba a řeč u dětí se sluchovým postižením či NKS .....	18
2 Empirická část – vlastní výzkum .....	21
2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	21
2.2 Postup výzkumu.....	22
2.3 Použité metody .....	23
2.4 Výzkumný vzorek.....	25
2.4.1 Charakteristika mateřské školky a základní školy.....	26
2.5 Popis získaných dat.....	29
2.5.1 Kryštof.....	29
2.5.2 Sára .....	32
2.5.3 Nina .....	34
2.5.4 Tomáš .....	38
2.5.5 Alex .....	41
2.5.6 Štěpán .....	43
2.5.7 Tadeáš.....	46
2.5.8 Julie.....	49
2.6 Kvalitativní zpracování dat .....	52
2.6.1 Náměty kreseb .....	52
2.6.2 Analýza představ na základě kreseb a rozhovorů (rozšíření významu námětů kreseb o informace získané z rozhovorů).....	56

2.6.3	Komparace představ .....	63
2.6.4	Závěrečné shrnutí .....	69
2.7	Interpretace a diskuse zjištěných výsledků s literaturou.....	72
Závěr.....		77
Literatura .....		78

## Úvod

V současné době se v rámci problematiky nástupu dětí do školy věnuje pozornost například tématu školní zralosti, případně školní připravenosti a jejímu posuzování. Další poměrně sledovanou oblastí jsou však samotné představy o škole u předškolních dětí. Objevují se totiž výzkumy (např. Pupala & Branická, 2002; Voříšková, 2009; Podlipná, 2012 aj.), které poukazují na to, že děti už v předškolním období disponují určitou strukturou představ o škole. Konkrétně je jejich obraz rozvrstvený do několika úrovní a je spojen se specifickými znaky školy, které jsou předškolní děti schopny vyjmenovat a některé i kresebně zobrazit. Pupala a Branická (2002) uvedli, že tato schopnost mj. vychází z uvědomění si rozdílů mezi mateřskou školkou a základní školou.

Jak jsou ale schopny zobrazit tyto specifické znaky děti se ztíženým způsobem komunikace? Je jejich obraz o škole komplexní? Do problematiky představ v souvislosti s nástupem dětí do školy spadá i tato diplomová práce. Konkrétně se zaměřuje na představy o škole u dětí primárně se sluchovým postižením či narušenou komunikační schopností. A jelikož lze samotné představy vyvozovat z kresby a vyprávění nad kresbou, zajímá mě i jakým způsobem či do jaké míry sluchové postižení či narušené komunikační schopnosti zasahují do představ, ale i do dalších oblastí, jako je například právě kresba.

Diplomová práce je tedy rozdělena do dvou hlavních částí. V teoretické části je krátce nastíněn samotný význam nástupu dítěte do školy a z hlediska zvoleného výzkumného vzorku jsou uvedeny i specifika tohoto aktu u dětí se sluchovým postižením či narušenou komunikační schopností. Dále jsou uvedeny konkrétní výzkumy zaměřující se na představy o škole u dětí. Závěrečná kapitola teoretické části je věnována kresbě a řeči ve vztahu k představám a opět jsou zmíněna specifika těchto dvou oblastí u dětí se sluchovým postižením či narušenou komunikační schopností.

V empirické části je následně popsán můj vlastní výzkum. Dominantní částí empirie je však kvalitativní zpracování sesbíraných dat a vyvození jejich výsledků. V závěrečném shrnutí a diskusi jsou následně porovnány zjištěné výsledky s literaturou, ze které jsem vycházela v teoretické části.

# 1 Teoretická část

## 1.1 Nástup do školy

Autoři shodně popisují, že nástup dítěte do školy je významný a důležitý krok v jeho životě. Zahájení školní docházky je mimořádnou událostí v životě dítěte i rodiny, kdy je završen dosavadní vývoj dítěte a zároveň se mu otevírá vstup do nové životní etapy. Děti se například musí vypořádat s novým fyzickým prostředím školy (např. vybavení třídy) a jsou na ně kladeny sociální požadavky, tj. naučit se participovat v rámci třídy, kterou tvoří velký počet nových žáků s jedním učitelem (Bednářová & Šmardová, 2010; Mirkhil, 2010; Jucovičová & Žáčková, 2014; Šulová, 2016).

Vágnerová (2012) tento krok charakterizuje jako důležitý sociální mezník, kdy dítě získává novou roli a stává se školákem. Autorka zmiňuje, že doba, kdy dítě získává tuto roli, je přesně časově určena a jako společenský akt ritualizována. Konkrétně tedy dítě projde rituálem zápisu a prvního slavnostního dne ve škole, který mu potvrdí jednoznačnost sociální proměny.

Nástup do školy, který je silně spojen se zápisem a prvním školním dnem, lze tedy charakterizovat jako přechodový rituál. Friesen (1990) podobně jako Gjuričová a Kubička (2009) tento typ rituálu právě spojují s událostmi, ve kterých se jedinec dostává do jiné podoby své existence. Přechodové rituály se po staletí používají k označení změn v probíhající struktuře a v přechodech životního cyklu jednotlivce a rodiny. Jedná se o rituály, které označují přechody a vymezují takové změny, jako je např. přechod k dospívání. Zápis a nástup do školy tedy lze vnímat jako iniciační obřad, díky kterému dítě oficiálně vstupuje do společnosti a získává tak novou roli. Friesen navíc zmínil, že rituály obecně umožňují zvládat přicházející změny a usnadňují přenos určitých hodnot. Dále rituály poskytují podporu a přispívají k rozvoji rodinné identity (Friesen, 1990).

Podle Vágnerové (2012) předškolní dítě ještě nemusí mít přesnou představu o roli školáka. Dítě je v té době stále vázáno na přítomnost. Proto nástup do školy je teprve ve stadiu očekávání lokalizovaného do budoucnosti a pro dítě nemá větší subjektivní význam. Na konci předškolního období však právě rituál zápisu i materiální symboly značící změnu (např. výbava do školy – penál, aktovka) mu tuto roli začínají potvrzovat. Kaščák (2009) poukázal na to, že smysl přechodových rituálů spočívá v efektivní adaptaci na nový

sociální stav. Podle autora je „stávání se žákem“ komplexním procesem, ve kterém se osobnostní transformace dítěte odvíjí od různých rituálních aktivit. Další vliv na dítě má i jeho rodina. Ta totiž slouží jako primární organizátor vnitřní a vnější zkušenosti. Rodina má ústřední roli v poskytování porozumění a umožňuje tak každému svému členovi snižovat jeho vnitřní nejistotu (Reiss, 1981). Konkrétně rodiče mohou svému dítěti obraz o škole předat například formou rodinných příběhů. Právě pomocí různých historek dochází k předávání zkušeností. Prostřednictvím rodinných příběhů, které dramatizují důležité události a uchovávají tím ceněné vzory chování, se externí události dostávají do interních struktur rodiny či jedince (Viktorová, nepublikovaný dokument). Dítě si tak pod vlivem různých informací vytváří určitá očekávání vůči škole, která mu mohou pomáhat v přechodu do nové etapy. Dítě si tedy buduje určité představy, aby bylo připraveno. O tom, jak konkrétní představy o škole dítě má, pojednává kapitola 1.2 Konkrétní představy dětí o škole. Nejprve se však ještě krátce podíváme na to, s jakými specifiky bývá spojen nástup do školy u dětí se sluchovým postižením či narušenou komunikační schopností (dále jen NKS).

### **1.1.1 Specifika nástupu do školy u dětí se sluchovým postižením či NKS**

Již víme, že zahájení školní docházky je mimořádnou událostí v životě dítěte. Proto dítě přichází do školy už s určitými představami. Se samotným nástupem do školy je však dominantně spojováno především téma školní zralosti. Dítě, které má zvládnout požadavky školní docházky, by totiž mělo být zralé a připravené. Jde zkrátka o to, aby bylo schopno se bez (větších) obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, a nejlépe s radostí. Proto se v rámci posuzování školní zralosti u dítěte mapuje několik oblastí. Zejména se sleduje jeho tělesný vývoj, úroveň vyspělosti poznávacích funkcí, úroveň práceschopnosti a zralosti osobnosti, tj. emocionálně-sociální oblast (Bednářová & Šmardová, 2010; 2012). Pokud však dítě není duševně nebo tělesně přiměřeně vyspělé, je možné za určitých podmínek začátek povinné školní docházky odložit (Zákon č. 561/2004 Sb.). Jak nástup do školy ale probíhá u dětí se sluchovým postižením či NKS? Má tento proces u těchto dětí určitá specifika?



Škodová a Jedlička (2007, in Škodová & Jedlička, 2007) poukázali na to, že většině dysfatických dětí<sup>1</sup> v příslušném věku v důsledku nerovnoměrného vývoje chybí právě schopnosti jako přiměřená citová zralost, soustředěnost či systematická práce. Proto ve věku šesti let jsou zpravidla tyto děti školsky nezralé. Šedivá (2006) též zmínila, že u sluchově postižených dětí se často využívá možnost odkladu školní docházky. Zdá se tedy, že u dětí se sluchovým postižením či NKS (zejména v případě vývojové dysfázie) je nástup do školy častěji odkládán.

Je nutné si především uvědomit rozsah postižení a potenciál dítěte. Pokud totiž je takové dítě výrazně podprůměrné ve všech zmiňovaných oblastech, nejde pravděpodobně o školní nezralost, ale o celkové snížení předpokladů pro zvládnutí požadavků běžné základní školy. Je tedy jasné, že například děti s těžšími formami vývojové dysfázie potřebují vlastní typ školy s upraveným učebním plánem a odborně připravenými pedagogy. Pokud je porucha vývoje řeči ve věku kolem šesti let těžká a je zjevné, že během odkladu školní docházky se dítě na přijatelnou úroveň komunikace nedostane, je lepší ho zařadit rovnou do „speciální“ školy. Z toho tedy vyplývá, že u těchto dětí, zpravidla pod záštitou speciálně pedagogických center (dále jen SPC), se běžně provádí důkladné pedagogicko-psychologické vyšetření. Šedivá (2010) ve své práci uvedla, že konkrétně u dětí se sluchovým postižením se při vyšetření školní zralosti zjišťuje obecná a neverbální inteligence pomocí určitých subtestů či kresby (např. subtest Kostky z PDW). Zjištění úrovně intelektu je důležité pro to, aby bylo možné odlišit děti se sluchovým postižením od dětí s mentální retardací. Dále se sleduje lateralita a vizuomotorická koordinace. Úroveň vizuomotoriky ve srovnání s neverbální inteligencí může totiž odhalit míru podílu nevyzrálosti nebo tzv. organicity na snížení výkonu dítěte. Formou rozhovoru či popisu obrázku se též sleduje úroveň a způsob komunikace. V součinnosti s logopedickým vyšetřením je potřeba odlišit sluchovou poruchu od autismu či případně poukázat na přidružené poruchy (např. vývojovou dysfázii). Tyto zmiňované oblasti a důvody jejich sledování se uplatňují i u dětí s NKS. Pro děti se sluchovým postižením je navíc standardizován Test eupraxie, který pomáhá predikovat vhodnost orálního vzdělávání. V neposlední řadě je možné těmto dětem zadat Hiskey Nebraska Test of Learning Aptitude, který zjišťuje schopnost učit se a predikuje možné poruchy učení.

---

<sup>1</sup> Můj výzkumný vzorek je tvořen dětmi se sluchovým postižením či NKS. V případě NKS mají děti z mého sledovaného souboru nejčastěji diagnostikovanou vývojovou dysfázii. Proto veškeré údaje v teoretické části vztahující se k NKS jsou vybrány přímo z kapitol o vývojové dysfázii.

Podle výsledků i potřeb dítěte se tedy následně rozhoduje o tom, jaký typ školy a vzdělávací program by byl pro dítě nejlepší. (Škodová & Jedlička, 2007; Šedivá, 2010).

Volba vhodné školy je tedy v tomto případě o něco složitější. Hlavním problémem dětí se sluchovým postižením či NKS je omezený rozvoj jazykových schopností, který je spojen s obtížemi v porozumění a v aktivní komunikaci. Opožděno je však i verbální uvažování a socializace. Ve škole se proto tyto děti mohou jevit jako méně inteligentní nebo bývají označovány za ty problematické z hlediska chování (Vágnerová, 2004). Podle Šedivé (2006) proto základním předpokladem pro zařazení dítěte do určitého typu školního zařízení je, aby bylo schopno zažívat v něm pocity úspěšnosti. Prožívání těchto pocitů s následným budováním vlastní sebedůvěry a sebejistoty představuje jednu z významných sociálních potřeb člověka. To, jaký vzdělávací program dítě absoluuje, je v tomto smyslu až sekundárním problémem. Záleží však na postoji rodičů. Ve výsledku jsou to oni, kteří rozhodují o tom, kam jejich dítě nastoupí.

Jak bylo již trochu nastíněno výše, výběr školy u těchto dětí závisí na několika faktorech. Rodiče by se při volbě školy měli opírat o výsledky z pedagogicko-psychologického vyšetření a měli by brát v potaz potřeby svého dítěte. Do určité míry však výběr školy souvisí s i tím, jak rodiče postižení svého dítěte přijali. Podle Šedivé (2006) je důležité, aby se rodiče v procesu překonávání traumatu dostali ze stadia litování dítěte i sebe k realističtějšímu přijetí postižení. Přílišná lítost vede k ochrannému přístupu k dítěti, naopak realističtější přijetí umožňuje kladení přiměřených výchovných požadavků na dítě. Autorka uvedla, že někteří rodiče s hyperprotektivním přístupem k dítěti mají tendenci odkládat co nejdéle školní docházku z obavy, aby dítě v některém ohledu neselhalo, případně se domnívají, že jejich dítě bude při pozdějším nástupu schopno navštěvovat běžnou základní školu. Zařazení těchto dětí do běžné základní školy je samozřejmě možné. V případě sluchového postižení se do běžného vzdělávacího proudu mohou zařadit ty děti, které mají i těžší poruchu sluchu. Nutným předpokladem je však vyšší inteligence a dobrý rozvoj její verbální složky. Důležitou roli hrají i osobnostní faktory (např. přizpůsobivost či psychická odolnost). Především dobrý intelekt je důležitým předpokladem pro zařazení do běžné školy i u dětí s vývojovou dysfázií. Obecně se zdá, že především pro psychiku sluchově postiženého je zařazení do běžné školy přínosem. Důležité v tomto případě však je, zda je naplněná kromě vzdělávací funkce školy i funkce sociální. Pokud se děje, že dítě své postižení prožívá jako hendikep, který ho

vyřazuje ze života třídy, není tato funkce naplněna (Šedivá, 1999, in Potměšil, 1999; Šedivá, 2006; Škodová & Jedlička, 2007). Primárně je však výchova a vzdělávání těchto dětí zajišťována v základních školách pro sluchově postižené či s NKS. Tyto školy mohou mít desetiletou školní docházku a vyznačují se třídami s nižším počtem žáků. Obecně mají tyto děti nárok na speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání. Škola by měla též zařazovat předměty speciálněpedagogické péče, jako jsou např. hodiny individuální logopedické péče či komunikačních dovedností (Zákon č. 561/2004 Sb.; Horáková, 2012; Vyhláška č.27/2016 Sb.). Šedivá (2006) ještě poukázala na to, že v některých základních školách pro sluchově postižené probíhá výuka většinou „orálně“ s důrazem na rozvoj řeči a co nejvyšší míru pochopení psaného textu. Existují však i školy, kde se užívá znakový jazyk ať už formou bilingválního přístupu či v případě totální komunikace. Z toho tedy vyplývá, že rodiče dětí se sluchovým postižením si vybírají školu i podle toho, jaký přístup škola preferuje. Komunikační metoda je tedy dalším faktorem, který může mít vliv na výběr samotné školy.

Nástup do školy u dětí se sluchovým postižením či NKS je tedy zřejmě složitější než u dětí intaktních. Rozhodně rodiče těchto dětí vybírají školu podle jiných priorit než rodiče dětí intaktních. Jak již bylo řečeno, výběr školy záleží na rozsahu postižení. Dalším faktorem je však i výchovný styl rodičů, míra přijetí postižení a preference komunikačního přístupu k dítěti. To vše zcela jistě ovlivňuje samotné dítě a možná i jeho představy o škole.

## 1.2 Konkrétní představy dětí o škole

Pupala a Branická (2002) ve svém článku zmiňují, že děti před vstupem do školy disponují určitou strukturou představ o škole, tj. o její socializační funkci a nárocích, které na ně škola bude klást. Na základě představ si tak žáci vytvářejí obraz ideálního školáka a začínají si budovat svůj vztah k této instituci. Autoři poukazují na to, že téma očekávání dětí vůči škole by mohlo souviset přímo s tím, do jaké míry jsou děti ochotny, před samotným vstupem do školy, přijmout břemeno učebních povinností. Právě uvědomění si rozdílných znaků mezi mateřskou školkou a základní školou má vliv na jejich očekávání.

Následující text je zaměřen na konkrétní představy dětí o škole. Ty byly zkoumány již v předchozích letech. Nejčastěji byly mapovány prostřednictvím kreseb a rozhovorů, tj. obdobně jako v mém výzkumném šetření. Jsou zde proto představeny některé výzkumy, které se zaměřovaly na stejné téma, ačkoliv do výzkumného vzorku byly zařazeny především děti intaktní. Konkrétně jsou zde prezentovány vybrané pasáže, které korespondují s tématy v mé empirické části.

Pupala a Branická (2002) ve svém výzkumu nastínili, že se děti většinou na školu těší, takže jejich očekávání bývá spíše pozitivní. V mateřské školce, kromě cílené přípravy, se děti s tématem školy konfrontují i spontánně prostřednictvím hry. Své vnímání role školáka děti reprezentují prostřednictvím viditelných znaků. Nejreprezentativnějším vnějším znakem je *školní taška*. Jedná se o diferenciací symbolický předmět, za kterým se skrývá očekávaný obsah (např. v tašce má žák úkoly a učebnice). Tento předmět však charakterizuje i to, že se dítě stává školákem a opouští svou roli v mateřské školce. Prostřednictvím školní tašky tak dítě dává signál okolí, že je žákem základní školy. Dalším zmíněným znakem je *pocit samostatnosti a zodpovědnosti*. Děti totiž uvedly, že ze školy mohou žáci chodit sami domů, což ale neplatí pro děti ze školky. Vzdělání zodpovědnosti zase předpokládá zvýšenou sebedisciplínu, tj. podle dětí se školák na ulici chová slušně a nevykřikuje. Děti pojmenovaly též *rozdíl v obsahu činnosti* mezi mateřskou školkou a základní školou na principu difference mezi hrou a učením. Děti například neočekávají aktivity, které by měly hravý náboj jako ve školce. Nicméně vnímají smysl těchto her (např. naučily se díky nim hrát s ostatními). Podle autorů je u dětí obraz o obsahu školního učiva a socializace rozvrstvený ve třech rovinách. Zprvu z rozhovorů vyplynulo, že děti vnímají nástup do školy jako zlomový krok, který reprezentuje vstup do „velké veřejné kultury“, tj. je potřeba si osvojit zásadní pravidla (např. ve škole se píše). Další rovina

souvisí se vzdělávacími nástroji (jazyk a metakognice). Naučit se číst a psát je u dětí symbolem grandiózního a revolučního kulturního obratu v dětství. Díky osvojení trivie se tak mohou více dozvědět o světě. Třetí rovinou je disciplína. Škola má výrazný vliv na disciplínu, která podmiňuje úspěšnou školní práci. Jejím projevem je např. schopnost se hlásit. Obraz školy u dětí je tedy tvořen představou související s plněním seriózních učebních povinností, na které se upřímně těší. Dále do struktury představ o škole a učení zapadá i dětská verze vnímání *učitelek* mateřské i základní školy. Základní rozdíl děti odvozují od obsahu činností a oslovování paní učitelky. Zatímco ve školce některé děti používají různé typy oslovení a dospělou osobu často přizvou ke společné hře, ve škole je paní učitelka institucionálním arbitrem veřejné kultury, tj. vyučuje děti. Fyzická postava paní učitelky v kresbách předškolních dětí bývá proto často ikonicky zobrazena s knihou či ukazovátkem v ruce. V závěru autoři ještě zmiňují jednu oblast, která dotváří strukturu představ o škole u dětí. Jedná se o funkci *hodnocení a klasifikace*. Všeobecnou ambicí dětí je totiž bezproblémové zvládnutí a úspěšné plnění nároků školy. Děti se do školy netěší jen na učení, ale také na to, jaké známky budou mít. Uvedené dva důvody tak do určité míry naznačují hrdost s budoucí institucionální rolí školáka. Autoři poukazují na to, že hodnocení a známkování je významným bodem, ze kterého si žáci budou odvozovat míru úspěšnosti ve zvládnutí role školáka.

Z výzkumu Voříškové (2009) též vyplynulo, že děti předškolního věku toho o škole ví hodně a mají tak utvořenou poměrně konkrétní představu o tom, co je v ní čeká. Autorka poukázala i na to, že komplexnost představ o škole je podmíněna věkem dítěte a úrovní dosaženého vzdělání rodičů. Podstatným zdrojem je též existence staršího sourozence v rodině. Stručně řečeno tedy rodina hraje podstatnou roli v tom, jak si dítě tyto představy utváří. Představy dětí zkoumala však podrobněji. V kresbách se jí objevily některé shodné náměty jako u dětí z mého sledovaného souboru. Na základě analýzy autorka zmínila, že například výskyt kategorie „Budova školy a okolí“ v kresbách nejspíše ukazuje na nedostatek zkušeností s tématem školy. Vycházela totiž z toho, že některé kresby, na nichž podle dětí byla škola, vypadaly jako běžné domky, včetně detailů. Ty děti, které tedy nevěděly, co mají nakreslit, vycházely z toho, co už znají. Nakreslily zkrátka domek a mluvily o něm jako o škole. Závěrem lze slovy autorky shrnout tedy to, že kresby s námětem budovy školy mají pouze obecný námět, neboť děti nemají konkrétní představu. Nemohou si ji utvořit, protože nemají o škole tolik informací. Nedostatek informací může

pravděpodobně způsobovat i to, že děti očekávají svůj blížící se nástup do školy pouze jako změnu prostředí. Místo do mateřské školky budou zkrátka chodit do základní školy. Naopak v případě kategorie „Místnost a její vybavení“ se podle autorky jedná o zcela konkrétní situace. Děti mají více zkušeností a informací o škole, díky kterým si mohly utvořit jasnou představu o tom, co je ve škole čeká. To samé platilo i v kresbách, které byly zařazeny do kategorie „Činnosti.“ Konkrétně děti ve svých kresbách zobrazovaly školní lavice, tabuli či různé pomůcky (učebnice). Popisy nad kresbou byly též dost konkrétní. Děti popisovaly specifické činnosti – rozdávání sešitů, zkoušení u tabule, zdravení učitele. V některých kresbách se tak vyskytovala postava paní učitelky, žáků či přímo dětí – autorů kreseb. Podle autorky tak děti kresbou charakterizovaly postavení jednotlivých postav ve škole, tj. náplň jejich rolí. Opět z toho vyplývá, že tyto děti musely mít dostatek informací, aby tohoto typu znázornění byly schopny. Autorka si též všimla, že výskyt sledovaného námětu osob může svědčit o připravenosti dítěte navázat nové interpersonální vztahy. Tím by se dala dokládat jejich sociální vyspělost. Proto je námět spojen s určitou zralostí a vyspělostí. Na základě svého výzkumu autorka poukázala na to, že děti se většinou do školy těší. Důvody jsou však nejednoznačné. Patří mezi ně učení, poznání paní učitelky, poznání nových spolužáků a získání dobrých známek, tj. úspěch. Některé děti však nebyly schopny svou radost ze školy odůvodnit. Děti také předpokládaly, že jim ve škole půjde to, co už znají ze školky. Jelikož se všechny děti z jejího sledovaného souboru dokázaly podepsat, očekávaly, že psaní ve škole pro ně problém nebude. Děti si též uvědomovaly, že budou muset dodržovat jistá pravidla. Voříšková (tamtéž) s dětmi hovořila i o zápise. Na základě výpovědí však došla k závěru, že zápis děti nepovažují za až tak významnou událost. Podstatné však bylo, že děti dokázaly rozeznat rozdíl mezi školkou a základní školou, což se projevilo v samotných představách, podobně jako u Pupaly a Branické (2002).

Podlipná (2012) v rámci své práce zjistila, že za nejdůležitější prvky při popisu představ o škole předškoláci považují materiální vybavení školáka, paní učitelku a rozdíly z hlediska struktury času. Představa školy jako instituce je pro ně méně důležitá. Podle autorky ji děti nedokážou definovat verbálně, ale nakreslí ji. K prostředí školy vážou konkrétní předměty, jako je školní lavice a tabule. Dále děti sebe jako školáka vnímaly skrze vnější znaky. Konkrétně vyjmenovaly školní tašku a penál. Paní učitelka byla u dětí vnímána jako ta, která dělí čas na hru a učení. Kromě ní však některé děti zmínily i školní

zvonění, které odděluje vyučovací hodinu od přestávky. Autorka poukázala na to, že děti z jejího sledovaného souboru si spojovaly školu pouze s postavou sebe jako žáka, s paní učitelkou a některé hovořily o dalších dospělých (např. kuchařka ve školní jídelně). Podle ní děti věděly o tom, že s nimi ve třídě budou i další spolužáci, ale ty nevnímaly jako důležité. Celkově děti očekávaly, že hlavní náplní role školáka bude učení. Správně vyjmenovaly trivium. Věděly též, že jejich činnost ve škole bude hodnocena, tj. měly konkrétní představu o škále hodnocení a jeho následcích.

Na představy o škole se zaměřila i Jiskrová (2014). Ta popsala, že si děti pod pojmem škola představily třídu s lavicemi, tabulí, paní učitelkou a spolužáky. Paní učitelku děti vnímaly jako autoritu, která je bude učit číst, psát a počítat. Děti si též ve svých představách dokázaly spojit výuku s dalšími aktivitami, jako je cvičení, vyrábění a zpívání. Stejně jak zmínili autoři výše (Pupala & Branická, 2002; Podlipná, 2012) i v tomto výzkumu děti k představě o škole zařadily školní tašku s jejím základním vybavením. Orientovaly se též v základních povinnostech školáka, tj. věděly, že musí poslouchat paní učitelku a plnit její úkoly. Z výpovědí též vyplynulo, že děti vnímají rozdělení struktury dne na dopolední školní povinnosti a dobu volna odpoledne po vyučování. Některé děti dokonce již znaly pojmy školní družina a přestávka.

Z výše uvedených výzkumů vyplynulo, že předškoláci před nástupem do školy již mají poměrně konkrétní představy o tom, co je ve škole čeká. Zmínění autoři poukázali na to, že konkretizace představ souvisí především s materiální výbavou školáka (např. školní taška, penál, sešity) i třídy (tabule, lavice). Děti mají školu spojenou s učením a paní učitelkou. Pro některé děti je podstatný i nový kolektiv. Celkově mají povědomí o tom, jak to ve škole chodí z hlediska struktury času, pravidel a známkování. Tyto znalosti pramení z uvědomění si rozdílů mezi mateřskou školkou a školou základní. Dalším zdrojem, který má vliv na jejich představy o škole, je rodina.

### 1.3 Funkce kresby a řeči u dětí

Jak bylo nastíněno v předchozí kapitole, děti do školy nastupují již s určitým vytvořeným obrazem o škole. Nyní mne zajímá to, jak tyto představy vlastně souvisí s kresbou a řečí. Právě pomocí kresby a vyprávění dětí budu totiž jejich představy o škole zjišťovat. Proto mne konkrétně zajímá to, zda se představy pomocí kresby a řeči realizují, vytvářejí.

Obečně je kresba jedna z neoblíbenějších dětských činností. Zejména předškolní období je označováno za zlatý věk dětské kresby, kdy děti kreslí často a rády (Thorová, 2015). Proto autoři často poukazují na to, že dětská kresba patří mezi nejvhodnější přístupy, pokud chceme poznat osobnost dítěte. Hovoří též o tom, že se kresba zadává například při testování mentální úrovně či afektivity. Lze ji využívat i terapeuticky (Uždil, 2002; Davido, 2008; Vágnerová, 2017). Kresba se dětem tedy zadává z různých důvodů. Mne především zajímá využití kresby jako *komunikačního prostředku*. Davido (2008) totiž uvedla, že kresba může dítěti napomoci v případě, kdy nedostatečně zvládá jazyk. Podle Vágnerové (2017) kresba v dětském věku uspokojuje potřebu vyjádření snad ještě víc než samotné vyprávění. Tato činnost může podle ní fungovat jako náhražka verbální komunikace, protože je nositelem určitého sdělení. Často jde o sdělení, jaké dítě nedokáže vyjádřit slovně. Například Podlipná (2012) ve svém výzkumu zmínila, že děti nedokážou instituci školy definovat verbálně, ale nakreslí ji. Můj výzkumný vzorek netvořily však děti intaktní, ale děti se sluchovým postižením či NKS. Šedivá (2006) uvedla, že i děti se sluchovým postižením kreslí rády a kresba je jednou z možností, jak se mohou vyjádřit. Z tohoto důvodu byla proto kresba vybrána. Komunikace těchto dětí byla omezená a o kresbu se tak mohly opírat.

Co ale konkrétně dětská kresba může sdělovat? Jak uvedla Babyrádová (1999), grafický symbol je pro dítě nejpřirozenějším prostředkem prezentace sebe sama. Dítě v kresbě graficky symbolizuje svou zkušenost se světem. Hall (2008) se ve své práci též zaměřoval na dětské kresby. Uvedl, co mu o své kresbě řekl jeden chlapec: „*My brain printed it out!*“ (Hall, 2008, str. 15). Zdá se tedy, že díky grafickému symbolickému systému děti vyjadřují své vnitřní představy. Kresba má tedy povahu neverbální symbolické funkce, tj. objevuje se v ní tendence dítěte zobrazit realitu tak, jak ji chápe. Kresby jsou tedy symboly reálných objektů a těm zobrazovaným objektům se podobají. Tyto symboly mívají většinou podobu schémat, a proto jsou srozumitelná i pro ostatní lidi.



V dětské kresbě se odráží percepční znalosti i ty koncepční, tj. co dítě o daném objektu ví. Vizualní představa dítěte se musí transformovat do figurálního grafického schématu, které je uchováno v paměti jako součást sémantického systému. Aby tedy dítě mohlo nějaký objekt zobrazit, musí mít představu o jeho koncepčních i percepčních vlastnostech. Dále tuto představu musí umět transformovat do příslušného grafického schématu. Podobnost mezi zobrazovaným objektem a jeho grafickou podobou však není vždycky jednoznačná. Ta totiž souvisí s úrovní vývoje kreslířských dovedností. Celkově tedy proces kreslení může být složitý, a to, co se na papíře objeví, by nemělo být vždy považováno za „výtisk vnitřního obrazu“. Malé děti jsou aktivními bytostmi, které hledají významy ve zkušenostech, které mají se světem (Hall, 2008; Vágnerová, 2017).

Zdá se tedy, že dítě do kresby své představy promítá. Jeho vizualní představa se ale nemusí podobat jejímu figurálnímu grafickému schématu, neboť jeho zdokonalování souvisí s vývojem kreslířských schopností. Proto lze říci, že samotná kresba dětí nemusí ještě prozradit jejich konkrétní vizualní představy.

Wright (2017) ve svém článku poukázala na to, že děti v kresebném procesu nevytvářejí významy jenom pomocí grafického schématu. Právě vyprávění a neverbální komunikace dětí nad samotnou kresbou prozrazuje ony významy. Děti v procesu kreslení své nápady přezkoumávají, reflektují a rozvíjejí. Díky této činnosti se vracejí ke svým myšlenkám a zkušenostem, na které má vliv jejich sociokulturní prostředí. Konkrétně tedy čerpají ze vzpomínek a své myšlenky dále rozpracovávají. Autorka popisuje, že děti například kreslí a svůj obrázek zvýznamňují pomocí zvuku (např. dítě začne vydávat hromový zvuk, který zobrazuje nakreslenou bouřku) či pohybu (např. dítě skrze mávání papíru napodobuje vítr). Některé děti také verbalizují konstrukci grafického schématu, tj. krok za krokem popisují to, co kresebně zobrazují. Podle autorky je tedy velmi důležité rozvíjet a udržovat sdílené porozumění s dítětem např. skrze kladení otevřených otázek a opakování klíčových slov. Je vhodné se na dítě naladit a vstoupit s ním do jeho imaginativního světa, který bývá při kresbě rozvíjen. Je potřeba si však všimnout nejen toho, co dítě vypráví, ale také jak. Každý příběh, který je dětmi vyprávěn, s sebou nese určitý jeho obraz (např. školy). Autor svým vyprávěním formuje také svou pozici v nějakém sociálním systému (Viktorová, nepublikovaný dokument).

Jak uvedl Piaget (2014), kresba i řeč jsou *formou sémiotické funkce*. Prostřednictvím těchto jednání tedy dochází ke zpřítomnění nepřítomného objektu či dění. Z výše

uvedených poznatků vyplynulo, že už v kresbě dítě čerpá ze svých zkušeností, které se snaží graficky znázornit. Jeho konkrétní představu ale kresba ještě zobrazovat nemusí. Jeho reálné či fantazijní představy bývají rozvíjeny nad samotným kreslením. Proto je důležité věnovat pozornost nejen tomu, co dítě kreslí, ale i co a jak ke kresbě říká. Skrze toto pozorování se lze k jeho představám tak více přiblížit.

### **1.3.1 Kresba a řeč u dětí se sluchovým postižením či NKS**

Z uvedených poznatků výše by se dalo v podstatě říci, že kresba i řeč jsou vstupní branou k představám dětí. Přiblížit se k nim dá za předpokladu, že dítě během kreslení či po ukončení činnosti o svém obrázku vypráví. Popisuje ho. Doprovází svůj výtvar různými zvuky a pohyby. Samozřejmě se dá kreativita dítěte podpořit správným dialogem, např. formou kladení otevřených otázek (Wright, 2017).

Jak již bylo ale zmíněno, u dětí se sluchovým postižením či NKS je rozvoj jazykových schopností omezený. Děti mají obtíže v aktivní komunikaci i v porozumění. Z psychologického hlediska konkrétně sluchová porucha znamená senzorickou deprivaci. V souvislosti s absencí či nedostatečným vnímáním sluchových podnětů se hůře či později rozvíjí jazyk jakožto symbolický systém a s tím i verbální složka inteligence. Řeč je tedy právě tou oblastí, která je poruchou poznamenána nejvíce a její narušení negativně ovlivňuje i vývoj všech poznávacích procesů. Jejich myšlenkové pochody se opírají především o konkrétní činnosti, tj. o manipulaci s předměty a pozorování. Děti se sluchovým postižením si daleko obtížněji tvoří obecné pojmy, neboť „nepřítomnost“ jednoho smyslu ovlivňuje to, že nedochází k dokonalé integraci senzorických modalit a myšlení tak obtížně dosahuje stadia symbolických operací. Jejich chudá slovní zásoba znesnadňuje porozumění čteného textu. Celkově tak mají problém s významovým obsahem i gramatickou formou textu. Obdobný problém se projevuje i při psaní, protože hláskový systém psaní je v podstatě kódováním řeči mluvené. Tyto děti jsou též ochuzeny o mimovolné učení. Kvůli zhoršeným komunikačním schopnostem jsou méně informovány a přicházejí o zkušenosti, které člověk získává pouhou přítomností v nějakém prostředí. Pokud se totiž nedívají, nemají žádné informace. Chybí jim tedy kontinuita dění, což negativně ovlivňuje chápání událostí či předvídání budoucnosti. Proto většinou tyto děti úkoly vázané na sociální zkušenost nechápou, protože se do zkoumaných situací nikdy nedostaly nebo je nedokážou verbalizovat (Šedivá, 1999, in Potměšil, 1999; Šedivá, 2006;

Vymlátílová, 2007, in Škodová & Jedlička, 2007). Z hlediska NKS, konkrétně v případě vývojové dysfázie, je nejnapadnějším symptomem též výraznější opoždění vývoje řeči. Zasažena bývá povrchová i hloubková struktura řeči. Takové dítě např. přehazuje slovosled, má omezenou slovní zásobu, projev je nesrozumitelný a dochází k redukci stavby vět na jednoslovné či dvouslovné. Celkově je úroveň verbálního projevu též výrazně nižší, než odpovídá intelektovým schopnostem i věku dítěte. Příznaky se objevují i v dalších oblastech – narušené bývá sluchové vnímání, paměťové funkce, orientace v čase i prostoru (Škodová & Jedlička, 2007).

V případě kresby nebyly zaznamenány žádné dominantní znaky, které by byly charakteristické pro všechny děti se sluchovým postižením. Davido (2008) pouze zmínila, že vývoj percepčně motorických a intelektuálních schopností u takových dětí probíhá pomaleji a je možné to v některých kresbách odhalit. Autorka též poukázala na to, že některé děti se sluchovým postižením ve svých kresbách přikládají důležitost ústům nebo uším. Jejich hlavní starostí je totiž zvládnout mluvu, proto vnímají úlohu úst jako prvořadou. Ústa jsou synonymem prostředku dorozumívání, takže z kreseb může vyplývat i to, že s vnějším světem špatně komunikují. Vágnerová (2004) však naopak uvedla, že tyto děti často kreslí postavy bez úst, protože pro ně nejsou subjektivně důležitá. Podstatné však je, že i děti se sluchovým postižením rády kreslí a prostřednictvím kresby se vyjadřují (Šedivá, 2006). Naopak kresba dětí s vývojovou dysfázií bývá zcela typická a nápadná. Zpočátku dokonce tyto děti kreslí nerady nebo vůbec. Téměř v každé kresbě se objevují nesprávně zobrazené přímky či křivky a deformované tvary. Čáry jsou většinou roztřesené a slabé. Celkově mají obrázky špatné proporce a nápadné bývá i rozložení kreseb na ploše papíru (např. děti kreslí části vedle sebe či přes sebe a druhou část plochy nevyužijí). Proto často nelze vůbec rozeznat, co obrázek představuje. Obecně platí, že dysfatické děti si neumí vytvořit pracovní postup. V rámci rozvoje grafomotorických dovedností je proto nutné jim přímo předvádět přesný postup po jednotlivých krocích. Díky nácviku dokážou postupně tvořit jednoduché schématické kresby (Škodová & Jedlička, 2007).

Zdá se, že řečový projev těchto dětí je daleko chudší. Užívají spíše jednoslovné či dvouslovné věty a celkově je jejich slovní zásoba menší. Verbální složka inteligence je tedy výrazně slabší, což ale neznamená globální postižení intelektových funkcí, tj. nejsou postiženy stejnou měrou všechny kognitivní funkce, jako je tomu například u mentální retardace. V případě vývojové dysfázie lze však říci, že se postižení promítá i do

grafomotorických dovedností, neboť taková kresba dysfatických dětí bývá nápadná. U dětí se sluchovým postižením, ačkoliv ani ty nejsou homogenní skupinou, nebyly zaznamenány takové charakteristické rysy v kresbě jako u dětí s vývojovou dysfázií.

## 2 Empirická část – vlastní výzkum

### 2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem mé diplomové práce je snaha o pochopení toho, zda a jakou utvořenou představu o škole mají děti s primárně sluchovým postižením či NKS. Ve své práci totiž vycházím z teze odborníků, kteří poukazují na to, že děti si utváří představy o škole již v předškolním věku (např. Pupala & Branická, 2002). Nástup do školy je vnímán jako důležitý mezník v životě dítěte, který je ritualizovaný. Tento přechodový rituál, do kterého spadá například školní zápis, pomáhá dítěti v efektivní adaptaci na novou roli školáka. Vliv na jeho očekávání mají však i rodiče a mateřská školka. Všechny tyto zdroje mu tedy pomáhají v utváření představ o škole, díky kterým se dítě s přicházející změnou může lépe vyrovnat. Otázka, kterou si zde však kladu, zní: *„Jaké představy mají děti, které mají ztížený způsob komunikace. Jsou jejich myšlenkové konstrukty komplexní? Jakým způsobem či do jaké míry sluchové postižení či NKS zasahuje do představ, ale i dalších oblastí, jako je např. kresba?“* Nejprve mě tedy zajímá, co budoucí školák o škole ví – je zkušenost těchto dětí odlišná a tedy i konstrukce obrazu školy vychází z jiných potřeb, zkušeností a má jiné funkce? Následně zjišťuji, co ho ve škole baví, co se mu líbí a co se už naučil, tj. sleduji, zda adaptace proběhla dobře a představy o škole jsou tak reálnější. Hlavní částí diplomové práce je tak samotná realizace a následná analýza výsledků z vlastního výzkumu. Tato práce se tedy opírá o výsledky vyplývající z analýzy výzkumného šetření. Konkrétně ve své práci analyzuji kresby a rozhovory jednotlivých dětí a následně tyto jednotlivé analýzy mezi sebou porovnávám. Získaná data zpracovávám kvalitativně.

## 2.2 Postup výzkumu

Výzkumné šetření proběhlo v základní a mateřské škole pro sluchově postižené na Praze 2. S výzkumem souhlasili jak zákonní zástupci dětí, tak i samotné vedení školy (informovaný souhlas viz příloha). Následně jsem zavítala do mateřské školky, abych se seznámila s dětmi i učitelkami.

V mateřské školce výzkum probíhal v červnu 2018. V tuto dobu bylo již jasné, které děti z mateřské školky nastoupí v září do první třídy. Výzkum proběhl dodatečně i v červnu 2019 kvůli rozšíření výzkumného vzorku. Děti předškolního věku tedy byly součástí **první fáze výzkumu**. Tato část probíhala u všech dětí stejným způsobem. S každým dítětem jsem se nejprve snažila navázat kontakt ve školce. Potřebovala jsem se ujistit, že dostatečně rozumí mým pokynům. Proto jsem se účastnila jednodenních výletů, díky kterým jsem mohla interagovat s vybranými dětmi. Následovala individuální práce, která probíhala v samostatné místnosti mimo mateřskou školku. Tato práce se skládala ze dvou úkolů. Prvním úkolem byla kresba. Každé dítě se mělo pokusit zachytit to, co o škole ví či jak si školu vůbec představuje. Kresbu jsem zadávala obdobným způsobem: „...*A já bych chtěla, aby si mi zkusil/a nakreslit cokoli tě napadne, když se řekne škola – co by tam mohlo patřit nebo jak škola vypadá nebo zkrátka co k ní všechno může patřit. Zkusil/a bys to?*“ Dítě mi vždy svou kresbu popsalo. Druhým úkolem byl pak krátký rozhovor o škole.

Výzkum však pokračoval i na základní škole. Jednalo se tedy o **druhou výzkumnou fázi**, která probíhala na přelomu února a března 2019. Dodatečně pak ještě v říjnu 2019. V této fázi jsem pokračovala s dětmi z první fáze výzkumu. Nešlo však už o předškolní děti, ale o žáky první třídy. Práce s nimi byla opět individuální, skládala se též ze dvou úkolů a celkově probíhala obdobně. Téma kresby i krátkého rozhovoru bylo však pozměněno. Každé dítě mělo nakreslit, co se mu ve škole nejvíce líbí. Následně kresbu popsalo a v závěru jsme se opět společně krátce o škole bavili. Druhou fázi jsem do svého výzkumu zahrnula z toho důvodu, abych získala o dětech více informací a mohla tak prohloubit svou analýzu.

Kresba ani rozhovor nebyl časově omezený. Výzkum probíhal v oddělené místnosti, jak v první, tak i ve druhé fázi. Obě dvě výzkumné fáze tedy probíhaly podobným způsobem především z toho důvodu, aby výzkumné podmínky byly pro všechny děti co možná nejshodnější.

## 2.3 Použité metody

Ke sběru dat byly využity tři následující metody. První metodou byla **kresba** obrázku na dané téma. V první výzkumné fázi jsem každé dítě požádala, aby mi zkusilo nakreslit to, co si pod slovem škola představuje. Zadání jsem samozřejmě více opisovala (např. co je škola a jak vypadá, co k ní patří). Ve druhé výzkumné fázi se děti pokusily zobrazit to, co se jim ve škole líbí nejvíce. Následně mi každé dítě popsalo, co nakreslilo a svůj výtvar i podepsalo. Kresba se tedy stala první metodou, pomocí které jsem s dětmi navazovala kontakt. Rozhodla jsem se pro tento krok z několika důvodů. Celková komunikace s dětmi byla daleko složitější než s dětmi intaktními. Davido (2008) poukazuje na to, že kresba může sloužit jako komunikační prostředek. Kresba dítěti tak může napomoci v případě, kdy dítě nedostatečně zvládá jazyk. Obrázky tedy mohou vypovídat o tom, co dítě například cítí, ale nedokáže to slovně vyjádřit. Tuto tezi mi potvrdila i speciální pedagožka z SPC. Hovořila o tom, že některým dětem se sluchovým postižením či NKS může kresba nahradit jejich vnitřní svět, který nedokážou popsat verbálně. Díky kresbě jsem proto s nimi navazovala kontakt snadněji a nechala jsem jim prostor pro vyjádření. Dalším důvodem byl i samotný věk. Podle Thorové (2015) je hlavně předškolní období označováno za zlatý věk dětské kresby. Děti tedy kreslí rády a často. Doufala jsem, že je tedy tato činnost bude bavit, a tak i více motivovat.

Součástí byl i polostrukturovaný **rozhovor** (viz příloha) nad kresbou s jednotlivými dětmi. V první výzkumné fázi jsem měla připraveno několik oblastí, na které mi děti měly odpovědět. Podle situace jsem otázky zjednodušila či doplnila. Své osnovy jsem se tedy držela, ale také jsem hodně reagovala na to, co mi děti vyprávěly. Ve druhé výzkumné fázi jsem se zaměřila na to, co dětem ve škole jde i nejde a co se vše už naučily. Z hlediska vedení rozhovoru jsem postupovala podobně jako v první výzkumné fázi.

Poslední metodou bylo **pozorování**, které sloužilo k dokreslení celého výzkumu. Švaříček (2014, in Švaříček et al., 2014) vyzdvihuje několik výhod této metody. Nejprve poukazuje na to, že pozorování umožňuje pochopit celý kontext, ve kterém se situace odehrávají. To je důležité pro pochopení studovaného problému v celé jeho šíři. Díky této metodě může být též badatel otevřený vůči problémům a nespolehat se pouze na teoretické koncepty. V terénu může vědec zachytit rutinní situace, o kterých respondent nehovoří, protože si je neuvědomuje. Závěrem autor hovoří o tom, že badatel může objevit jevy, kterým se doposud nikdo nevěnoval či může dát do vztahu jevy, které předtím do vztahu

dávány nebyly. Vědec si tak může udělat vlastní názor na posuzované jevy, což je důležitá součást kvalitativního výzkumu. Já jsem děti pozorovala především při kresbě. Kucharská (2002, in Hadj Moussová, Duplinský a kol.) poukazuje na to, že při kreslení je důležité si všímat celého procesu. A pokud chceme kresbu správně analyzovat, je zapotřebí pozorování. Právě díky této metodě si můžeme udělat obrázek např. o emocionálním naladění dítěte a jeho volných vlastnostech. Vedle kresby jsem se však na děti zaměřovala i při jednodenních výletech v mateřské školce či jsem je mohla krátce sledovat při výuce v základní škole. Výsledkem je tak větší znalost prostředí i samotných dětí o tom, jak jsou ve škole spokojené a jak to tam vlastně vypadá.

Rozšíření této znalosti o prostředí a dětech jsem získala také díky krátkým rozhovorům s třídními učitelkami. Díky nim jsem obdržela základní informace o samotné výuce a především jsem získala popisy průběhu adaptace jednotlivých dětí na školní režim. Paní učitelky mi na závěr též zhodnotily, jak se dětem celkově ve třídě daří. Tyto rozhovory tak rozšířily sesbíraná data o další informace. Rozšíření dat proběhlo i díky krátkým konzultacím s odborníky z SPC o samotné problematice sluchového postižení či NKS.



## 2.4 Výzkumný vzorek

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na děti, které po prázdninách nastupovaly do první třídy. Konkrétně se tedy jednalo o děti ve věku 5-7 let. Výzkum probíhal dvoufázově (popsáno výše). V obou fázích jsem pracovala se stejnými dětmi. Věková kategorie dětí se v průběhu výzkumu výrazně nezměnila, proměnil se však jejich sociální status. V první výzkumné fázi děti ještě navštěvovaly mateřskou školu. Ve druhé výzkumné fázi však už navštěvovaly základní školu, tj. staly se žáky první třídy.

V mateřské školce v roce 2017/2018 a 2018/2019 děti patřily do jedné věkově smíšené skupiny. Mateřská škola byla tedy utvořena z jedné třídy. Na základní škole byly ve školním roce 2018/2019 a 2019/2020 otevřeny dvě první třídy. Žáci byli rozděleni především podle typu a stupně postižení. Ve školním roce 2017/2018 a 2019/2020 jsem navštěvovala obě třídy, neboť děti z první výzkumné fáze byly střídavě rozdělené do obou prvních tříd. Celkový výzkumný vzorek obsahuje osm dětí. Prvních pět dětí jsem navštěvovala v červnu 2018 a následně na přelomu února a března 2019. V průběhu výzkumu jsem se rozhodla svůj výzkumný vzorek ještě rozšířit. Proto jsem zbylé tři děti navštěvovala o rok později, tj. v červnu 2019 a následně v říjnu 2019. Průběh výzkumu a celkový počet zkoumaných dětí je pro přehled zobrazen v tabulce č. 1.

**Tabulka 1 Průběh výzkumu a celkový počet zkoumaných dětí**

	Mateřská škola (první výzkumná fáze)	Základní škola (druhá výzkumná fáze)
Školní rok 2017/2018 Červen	5 dětí	-
Školní rok 2018/2019 Únor-březen	-	5 dětí
Školní rok 2018/2019 Červen*	3 děti	-
Školní rok 2019/2020 Říjen*	-	3 děti
Celkem	8 zkoumaných dětí	

\* dosbírání data

Je potřeba dodat, že jsem si vybrala ty děti, které v září nastupovaly z mateřské školky do první třídy základní školy, tj. úspěšně prošly vyšetřením školní zralosti. Jednalo se o děti, se kterými byla možná komunikace alespoň na základní úrovni. Výběr dětí byl konzultován přímo s učitelkami mateřské školky, tak i s odborníkem z SPC, který děti znal.

Z diagnostického hlediska se jednalo o děti, které byly přijaty na tuto školu právě díky dominantnímu sluchovému postižení či NKS (více viz kapitola 2.5 Popis získaných dat). U většiny dětí jsou však přidružené i další zdravotní problémy. Do výzkumu nebyly zařazeny ty děti, které navštěvují školu z jiných individuálních důvodů (např. diagnóza autismu, vývojová porucha učení).

#### **2.4.1 Charakteristika mateřské školky a základní školy**

Vybraná mateřská školka a základní škola, ve které výzkumné šetření probíhalo, je zřízena jako příspěvková organizace hlavního města Prahy a je komplexem státních škol

pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Z hlediska organizační struktury je součástí školy mateřská škola, základní škola a střední škola (gymnázium a střední odborná škola, která připravuje absolventy základní školní docházky pro budoucí zaměstnání). Jedná se o instituci, která se zaměřuje zejména na děti se sluchovou vadou. Všechny děti jsou zde přijímány na základě doporučení SPC. Konkrétně se tedy jedná:

- O žáky se sluchovým postižením, u kterých jsou předpoklady pro rozvoj mluvené řeči, (včetně žáků s kochleárním implantátem)
- O žáky s těžkým postižením řeči (která primárně nesouvisí například s hyperkinetickým syndromem či autismem)
- V individuálním případě na doporučení SPC přijímá žáky bez sluchové vady, kterým z různých důvodů prospěje nízký počet žáků ve třídě, individuální přístup a odborná speciálně pedagogická a logopedická péče pedagogů školy (například: žáky se specifickými vývojovými poruchami učení v oblasti jazyka apod.)

Důležitou podmínkou přijetí je schopnost žáka se vzdělávat auditivně orální metodou. Rodiče či zákonný zástupce musí tedy souhlasit s tím, že se výuka zaměřuje zejména na rozvoj mluvené a psané řeči a přípravu ke studiu na středních školách. Výuka proto probíhá ve slyšicím prostředí. Typický je však velmi nízký počet dětí ve třídě (6-8 dětí), který umožňuje učitelům individuální přístup. Učivo první třídy je rozděleno do dvou let, proto žák získává základní vzdělání až po deseti letech. Škola též nabízí možnost ubytování na internátu pro mimopražské děti či pro ty, které mají z určitého důvodu problematické dojíždění nebo se nachází v těžké sociální situaci. Pro přijetí dítěte do mateřské školky platí stejné podmínky. Doposud je v mateřské školce zřízena jedna třída, která má též nižší počet dětí<sup>2</sup>.

### **Příprava předškolních dětí v mateřské školce**

Paní učitelky s dětmi pravidelně tvoří kroužek, ve kterém spolu nacvičují různé říkanky a písničky. Součástí nácviku jsou i pohybová cvičení. Zejména se paní učitelky zaměřují na to, aby děti lépe mluvily a slyšely. Proto se klade důraz na procvičování oromotoriky a správného dýchání. Součástí kolektivní logopedie jsou i sluchová cvičení

---

<sup>2</sup> Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené | Aktuality. *Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené | Aktuality* [online]. Dostupné z: <http://www.jecna27.cz/>

(např. pouštění zvuků různých předmětů). Děti mají pravidelně i individuální logopedii, kde s nimi pracuje přímo logopedka. Součástí každodenního programu jsou i různé hry zaměřující se na procvičování paměti, hrubé a jemné motoriky. Mateřskou školkou pravidelně navštěvovala i psychologka z SPC, která s dětmi individuálně procvičovala především grafomotoriku.

### **Nástup do školy**

Děti pravidelně procvičují výše zmíněné oblasti. Před samotným nástupem do školy je však ještě čeká pedagogicko-psychologické vyšetření, jehož cílem je posouzení školní zralosti. Konkrétně je všem dětem zadána testová baterie, tzv. Hiskey-Nebraska Test of Learning Aptitude. Jedná se o testový nástroj, který hodnotí učební schopnosti. Jednotlivé subtesty se zaměřují především na vizuomotoriku, paměť, vizuální percepci a koncentraci. Dále je dětem zadán Test školní zralosti, ve kterém děti mají nakreslit postavu a obkreslují podle vzoru. Součástí vyšetření je zaměření se i na matematické představy, řeč a laterální. Důležitými proměnnými, které rozhodují o tom, zda dítě do školy již nastoupí, je zralost ve smyslu pracovních návyků a sleduje se i rovina jazyka. Po úspěšném vyšetření získává dítě diplom, který symbolizuje to, že se již brzy stane žákem základní školy.

Kromě vyšetření dítě absolvuje i zápis do první třídy, který probíhá ve školní třídě formou různých úkolů. Na zápisu bývají většinou přítomny paní učitelky, které budou mít budoucí první třídy na starosti. Díky zápisu se tak mohou se svými budoucími žáky seznámit. Ze zápisu děti odchází s drobnými dary.

Samotné zahájení prvního školního dne probíhá většinou tak, že si třídní učitelky prvních tříd vyzvednou děti ve vstupní části školy a společně odchází do své třídy. Každá paní učitelka si individuálně organizuje první školní den.

## **2.5 Popis získaných dat**

V této části nejprve uvádím stručnou charakteristiku každého dítěte, jehož jméno bylo anonymizováno. Součástí popisu jsou diagnostické informace i informace od třídních učitelů. Následně popisují kresby a rozhovory jednotlivých dětí z obou výzkumných fází. U každého dítěte se nejprve zaměřuji na získaná data z první fáze výzkumu, poté se soustředuji na fázi druhou. Z hlediska kresby si zde všímám celkového obsahu a uspořádání kresby. Součástí popisu jsou i významné momenty z rozhovorů. Zaznamenávám zde ty informace, které se ukázaly v následující analýze jako podstatné.

### **2.5.1 Kryštof**

#### **Stručná charakteristika**

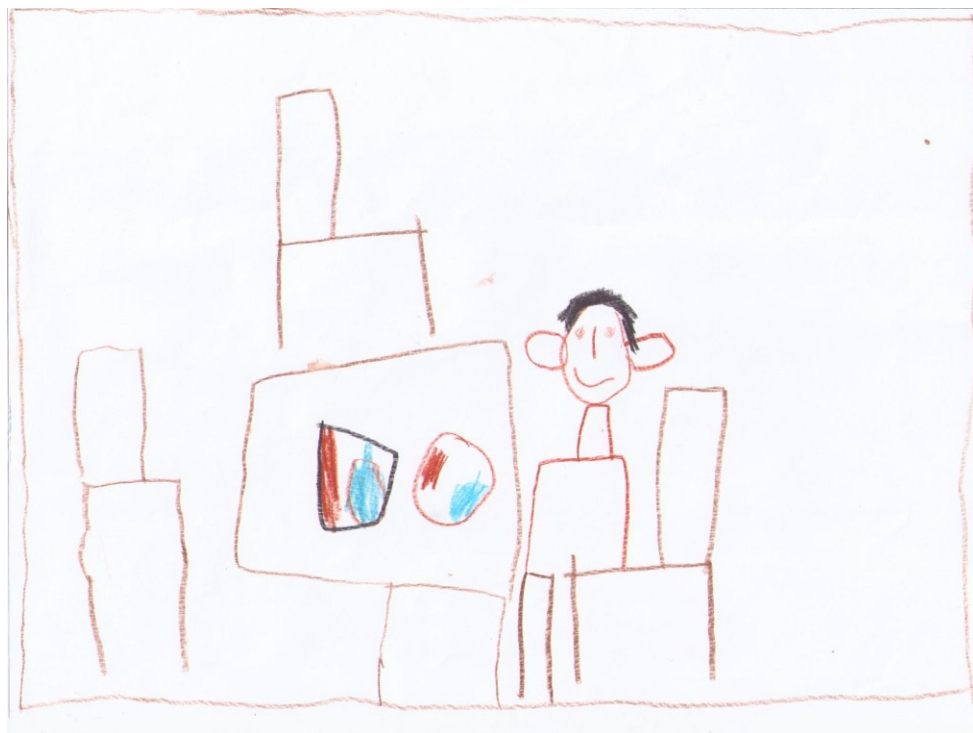
Kryštof má diagnostikovanou těžkou smíšenou dysfázií. Jeho řeč je obtížně srozumitelná. Většinou používá jednoslovné až tříslavné věty. Otázkám a běžným pokynům však rozumí. V komunikaci bývá aktivní. Má zájem o řeč.

Kryštof patřil mezi ty upovídanější děti, ačkoliv jsem měla občas problém mu porozumět. V rozhovoru po mně často opakoval slova a bylo vidět, že si chce se mnou velmi povídat. Snažil se reagovat na všechny mé dotazy, celkově byl velmi aktivní a na kresby se soustředil. Problém s porozuměním potvrdila i třídní učitelka. Přesto, že zaznamenala u Kryštofa řečový progres, stále hledá způsoby, jak s ním lépe komunikovat. Celkově však Kryštofa hodnotila jako velmi šikovného a pečlivého. Sdělila mi, že ve třídě se řadí mezi ty lepší žáky. Na školní režim se velmi dobře adaptoval a doposud neměl problém s respektováním školních pravidel.

#### **Kresba a rozhovor z první výzkumné fáze**

Kryštof v obou kresbách použil dvě až tři základní barvy. Jeho první kresba (obrázek č. 1) se skládá ze židlí a stolu, na kterém se nachází talíř s máslem a chlebem. Máslo vybarvil modře, protože neměl bílou pastelku. Stůl a židle se snažil rozmístit do prostoru, ale nepřesně. Židle jsou si velikostně podobné. V obrázku se pokusil i o sedící postavu. Obličej postavy je ovšem zobrazen en face. Postava obsahuje určité detaily: oči, nos, pus, uši, vlasy, krk a část trupu. Postavě chybí horní končetiny. Dolní končetiny jsou zobrazeny jednodimenzionálně. Postava má zobrazovat jeho, jak sedí u stolu s jídlem.

Z hlediska uspořádání kresba zaplňuje téměř celou část plochy papíru. Kryštof kreslil na šířku. Celkově jeho výsledný obrázek zachycuje prostor jídelny, který je ohraničen hnědou linkou. Je zřejmé, že se chlapec v této kresbě opíral o svou zkušenost, kterou se školou má. Po zadání úkolu se mne totiž zeptal, zda může nakreslit školu, ve které jsme se nacházeli. Výtvarně tedy zachytil jednu místnost, která je součástí školy. Proč si však zvolil právě onu místnost, nevysvětlil. Svůj obrázek si nepodepsal, protože to ještě neuměl.



**Kryštof (6 let, 1 měsíc) – obrázek č. 1**

V rozhovoru se Kryštof o škole rozpovídal více. Nejprve sdělil, že se nejvíce těší na hračky a hraní. Věděl však, že se ve škole především učí. Nedokázal ale popsat, jak by třída mohla vypadat. Souviselo to možná i s tím, že si nevybavil zápis, který měl už za sebou. Ten totiž v jedné třídě probíhal. Nicméně mi sdělil některá jména svých budoucích spolužáků, které znal z mateřské školky. Velmi rychle reagoval na otázku: „*A jak se vlastně pozná, že jdeš do školy? Co musíš mít, když jdeš do té školy?*“ Nejprve sám vyjmenoval několik základních pomůcek (např. pero, aktovku, penál). Posléze jsme ještě společně některé vyjmenovali. V závěru mi Kryštof sdělil, že penál a aktovku už má. Pomalu se tedy na školu připravoval. S rodiči a starším sourozencem však o škole moc doma nehovořil.

## Kresba a rozhovor z druhé výzkumné fáze

Druhá kresba (obrázek č. 2) měla souviset s tím, co se mu ve škole líbí nejvíce. Kryštof opět kreslil na šířku a využil celou stranu papíru. Kresba je kompozičně zasazená doprostřed a tvoří ji jeden předmět – tabule. Z hlediska provedení oddělil plochu tabule od jejího rámu tím, že rám vybarvil černě. Obrazovka je žlutá. Kresba je však poměrně chudá, protože neobsahuje ani žádné detaily (např. tlačítka). Kryštof tedy konkrétně nakreslil interaktivní tabuli, která se nachází v jeho třídě. I v této kresbě tedy kreslil podle zkušenosti. Nicméně mu chvíli trvalo, než si něco vybral. Pak ale obrázek vytvořil velmi rychle. Sám však svůj obrázek nepojmenoval, ale nechal hádat mě, oč se jedná. Nakonec si svou kresbu podepsal.



**Kryštof (6 let, 9 měsíců) – obrázek č. 2**

V druhém rozhovoru se mi snažil vysvětlit, že má interaktivní tabuli rád proto, že se na ni pouští různé hádanky a on rád hádá. Také ho velmi baví, že může na tabuli psát či počítat. Nic dalšího ho nenapadlo. Dále mi sdělil, že se naučil počítat do deseti. Vyjmenoval i písmenka, která se naučil psát. V závěru přiznal, že má ve škole nejvíce problémy s povídáním.

## 2.5.2 Sára

### Stručná charakteristika

Jedná se o somaticky drobnou neslyšící dívku. Sára má implantovaný kochleární implantát na levém uchu. Současně má těžké postižení vývoje řeči. Proto je její řeč obtížně srozumitelná. Pokynům rozumí částečně. O komunikaci má však zájem. Slovní zásoba je menší. Spolupracuje, ale pozornost udrží jen krátce.

Celková práce se Sárrou byla náročnější. Byla sice velmi usměvavá a upovídaná, ale se splněním úkolů měla problém. Často neodpovídala na otázky. V porovnání s ostatními dětmi byla s prací velmi rychle hotová. Byla velmi roztržitá a během kresby několikrát odešla od stolu. Na problém se soustředěním poukázala i třídní učitelka. Potvrdila totiž, že Sára většinou nedodělá úkoly, které má. V porovnání s ostatními dětmi ze třídy byla celkově ve výuce pozadu. Pořádně si osvojila jen učivo z prvního pololetí. Paní učitelka zmínila, že i adaptace neproběhla hladce. Stále má pocit, že si Sára chodí do školy jen hrát.

### Kresba a rozhovor z první výzkumné fáze

Sára používala též pastelky. V první kresbě (obrázek č. 1) však zvolila pouze dvě základní barvy. Obrázek ještě neuměla podepsat. Sára kreslila na šířku a zaplnila poměrně velkou část stránky papíru. Kresba však nezobrazuje žádný konkrétní předmět či osobu. Na obrázku vidíme samé čmáranice, nejčastěji ve tvaru kruhů. Nicméně Sára své kresbě význam dala. Když jsem se jí zeptala, co si vybaví, když se řekne škola, zvolala: „*Mámu!*“ Obrázek by tak měl podle jejího popisu zobrazovat její maminku. Z tohoto poznatku tedy vyplývá, že i ona kreslila podle zkušenosti. Její maminka je totiž v té samé škole zaměstnaná.





**Sára (7 let) – obrázek č. 1**

V rozhovoru byla Sára spíše pasivnější. Odpovídala velmi jednoduše a stroze. Kladně odpověděla, že se do školy těší. Sama svou radost odůvodnila tím, že tam budou děti. Dále však už svou odpověď nerozvíjela. Celkově měla problém popsat, jak škola vypadá nebo co se v ní vlastně dělá. Nakonec žádnou svou představu nepopsala. Vzpomněla si jen, že s maminkou byla na zápise. Více však nevěděla. Když jsem se jí zeptala na to, jak se pozná, že jde někdo do školy, odpověděla: „*No má úkoly.*“ Další charakteristické znaky nezmínila. Dodala jen, že se úkoly píšou tužkami. Z rozhovoru vyplynulo, že se s maminkou o škole doma nebaví.

### **Kresba a rozhovor z druhé výzkumné fáze**

Druhá kresba (obrázek č. 2) je barevnější. Sára použila skoro všechny pastelky, které měla k dispozici. Opět kreslila na šířku a využila téměř celou část papíru až na dolní okraje. I v tomto případě se nejedná o kresbu v pravém slova smyslu. Obrázek obsahuje čísla a písmena – konkrétně jedničky, dvojky, trojky a z písmen A a H. Je zaznamenán však jistý posun v tom, že už nečmárala, ale psala. Po zadání: „*Co se ti líbí ve škole*“, začala tvořit. Podle následného popisu a doptávání vyplynulo, že Sára ráda ve škole počítá.

Na konci mi odkývala, že se podepsat umí. Vyzvala jsem ji k tomu a ona začala psát. Poté hláskovala své jméno v domnění, že ho napsala. Svůj obrázek však nepodepsala.



**Sára (7 let, 8 měsíců) – obrázek č. 2**

V rozhovoru byla Sára opět pasivnější. Chvilí trvalo, než jsem rozklíčovala, že ji ve škole opravdu baví počítání. Nic důležitého jsem se v rozhovoru však nedozvěděla. Na mé otázky nedokázala odpovídat. V některých případech mám pocit, že se jí přímo odpovídat nechtělo.

### **2.5.3 Nina**

#### **Stručná charakteristika**

U Niny se objevují dysfatické obtíže v expresivní oblasti. Hovoří však v rozvinutých větách a souvětích. Má poměrně rychlé tempo řeči a nadprůměrnou slovní zásobu. Dorozumí se tedy bez problému. Pozornost udrží krátce. Grafomotorika se neustále zlepšuje.

Nina též patřila mezi upovídanější děti, neboť hovořila od samého začátku. Chvilí však trvalo, než začala pořádně spolupracovat. Nejprve neuposlechla a kreslila si podle

sebe. Pak však pracovala pečlivě a soustředěně. Třídní učitelka ji označila za rebela. Ve škole si často dělá úkoly po svém. Práce však nakonec není provedena řádně. Podle třídní učitelky je Nina velmi urputná a manipulativní. Má též problém se začleněním mezi spolužáky, protože je často komanduje a organizuje. Chybí jí sociální dovednosti. Na školní režim se však adaptovala velmi dobře a do školy se těšila. Celkově se též řadí mezi ty lepší žáky, protože velmi dobře počítá a čte. Problémy má s kreslením a psaním.

### **Kresba a rozhovor z první výzkumné fáze**

Nina začala oba dva obrázky kreslit tužkou. V první kresbě (obrázek č. 1) nepoužila žádné pastelky. Kreslila na šířku a využila pouze jednu část papíru – konkrétně pravou spodní část. Celkově je obrázek menší v porovnání s kresbami ostatních dětí a velmi schématický. Zajímavostí je, že se nepřesně jedná o kresbu z ptačí perspektivy, tj. pohled shora. Podle popisu je na obrázku zachycen stůl a židle paní učitelky, stoly pro děti, lavička, tabule a sluníčko. Z popisu tedy vyplynulo, že se pokusila zobrazit třídu. Svůj obrázek si nakonec i podepsala.



**Nina (6 let, 5 měsíců) – obrázek č. 1**

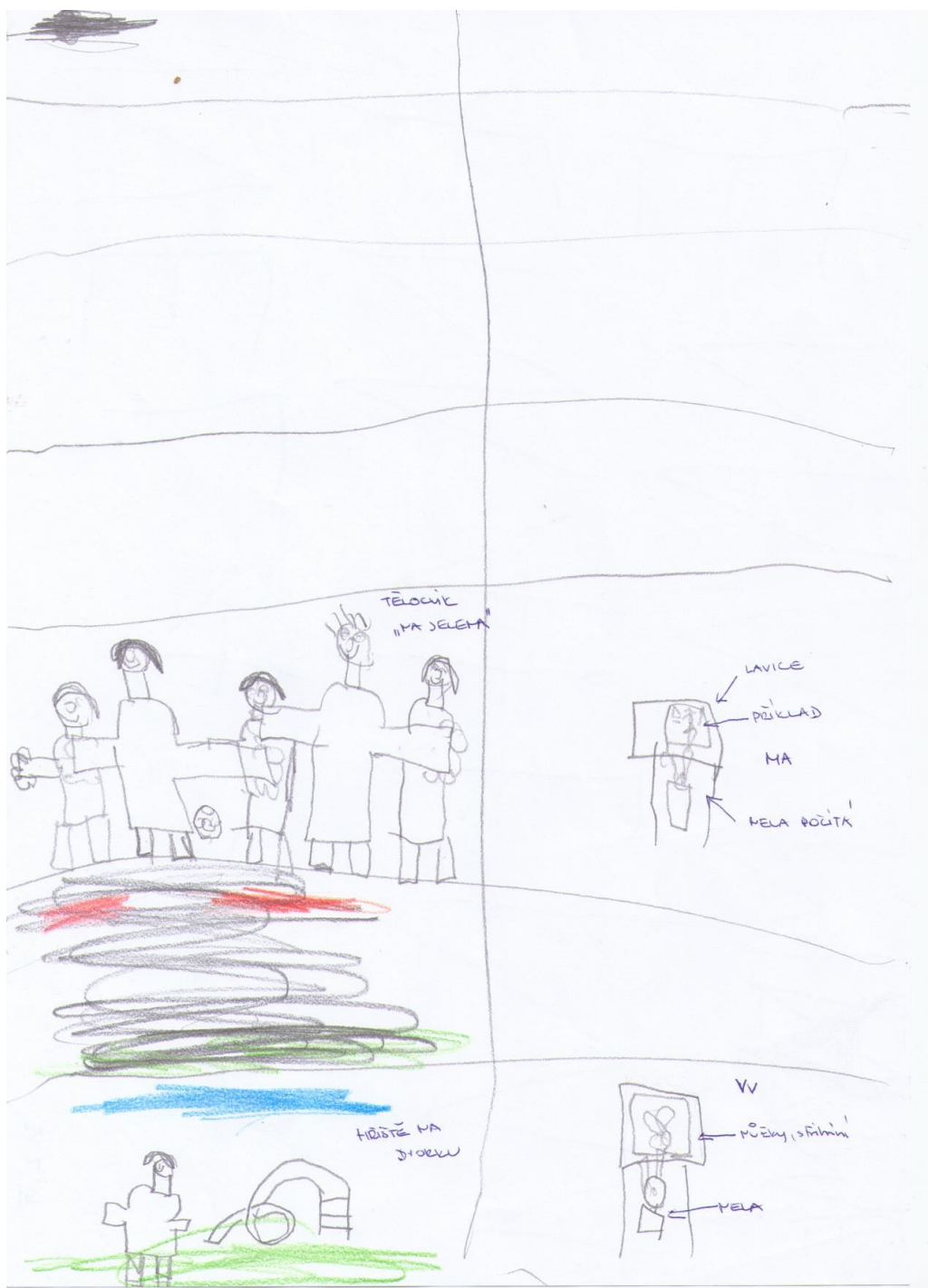
Rozhovor s Ninou byl zpočátku náročný. Byla velmi upovídaná a často odbíhala od tématu. Nespolupracovala a kreslila si podle svého. Následně však svůj úkol splnila a pak

už se snažila i odpovídat na kladené otázky. Dodala, že ve třídě možná budou i hračky a televize. Na otázku, jak se těší do školy, odpověděla: „*Napůl jo, a napůl ne.*“ Zmínila, že se těší na čtení a psaní. Netěší se však na učení. Mluvila též o tom, že ji táta naučil pár písmenek. Z rozhovoru též vyplynulo, že všechny věci, které nakreslila, zná ze školky. Kreslila tedy podle zkušenosti. Nina velmi rychle zareagovala i na otázku: „*Nino a jak se pozná, že jdeš do školy? Co všechno musíš mít?*“ Mluvila o aktovce, kterou už má koupenou. Zmínila i sešity.

### **Kresba a rozhovor z druhé výzkumné fáze**

Druhou kresbu (obrázek č. 2) Nina kreslila na výšku. Použila tužku i pastelky. Po zadání tématu kresby „*Co se ti ve škole líbí*“ Nina reagovala tím, že se jí tam líbí všechno – hodně věcí. Proto jsem poznamenala, že se její obrázek může skládat z několika kreseb. Tato poznámka ji uklidnila a začala hned tvořit. Celou stránku si proto rozdělila linkou na dva sloupce a vytvořila i několik řádků, do kterých kreslila jednotlivé obrázky. Využila pouze spodní půlku papíru. V prvním okýnku jsou zobrazeny postavy a míč. Všechny postavy jsou zobrazeny en face. Postavy v popředí mají rozpažené ruce. Horní i dolní končetiny jsou dvojdimenzionální. Všechny postavy obsahují určité detaily: vlasy, oči, nos, pusy, krk. Mají též naznačené oblečení. Detaily postav však nejsou pečlivě provedeny. Tato kresba zachycuje hodinu tělocviku, při kterém Nina hraje se spolužáky míčovou hru Na jelena. Vedlejší okýnko opět obsahuje kresbu z ptačí perspektivy, která je velmi drobná a nebarevná. Je zde lavice, na které je sešit s matematickými příklady. V lavici sedí Nina, která počítá. Obrázek zachycuje hodinu matematiky. Ve třetím okýnku se nachází postava a klouzačka. Jedná se o školní hřiště, které navštěvují děti s družinou. Nina se v této kresbě snažila znázornit pozadí pomocí barevných čar – pouze schematicky. Postava je nakreslena nepečlivě a opět velmi schematicky. Čtvrté okýnko též obsahuje kresbu z ptačí perspektivy. Opět se zde nachází lavice, na které leží nůžky. V lavici opět sedí Nina, která stříhá. Tento obrázek znamená, že má ráda výtvarnou výchovu. Jedno okénko je začmárané z důvodu nepovedené kresby. Na druhou stranu papíru se sama podepsala bez vyzvání.

Druhý obrázek Niny je rozhodně konkrétnější. Přetrvávají tam však kresby, které by bez popisu nebyly zřetelné. I když druhý obrázek kreslila déle, stále se v kresbách objevuje jistá nepečlivost.



**Nina (7 let, 1 měsíc) – obrázek č. 2**

Nina byla při kreslení opět velmi upovídaná. Rozhovor tak plynul v podstatě od samého začátku, protože byla velmi aktivní. Když začala kreslit, spustila: „*Nevíš, co tam všechno bude. Nevíš!*“ Tuto větu zopakovala pak ještě jednou. Svou činnost dost komentovala – především v situacích, kdy se jí něco nepovedlo. Po dokončení kresby

popsala, co vše nakreslila (popsáno výše). Vedle získaných odpovědí na otázku, co se jí ve škole líbí, jsem se snažila zjistit, co vše se ve škole naučila. Na tuto otázku odpověděla podobným způsobem: „*Špoustu věcí.*“ Svou odpověď hned rozvinula. Mluvila o tom, že se naučila číst, psát, počítat, vyrábět a cvičit. Ptala jsem se i na to, zda je ve škole něco, co jí naopak nejde. Tuto otázku spíše negovala a dodala: „*Tohle mám nejradši a jde mi to nejlíp.*“ Nakonec jsem se dozvěděla, že na konci prvního pololetí měla samé jedničky. Proto i podle známek nedokázala určit, co jí dělá ve škole největší problémy.

#### **2.5.4 Tomáš**

##### **Stručná charakteristika**

Tomáš má diagnostikovanou vývojovou dysfázii a výrazné postižení artikulace (patlavost). Jeho slovní zásoba je lehce podprůměrná. Komunikuje však ochotně, nejčastěji v jednoslovných až tříslavných větách.

Tomáš pracoval velmi pečlivě a mlčky. Nebyl tak zvědavý. Odpovídal velmi tiše a jednoduše. Snažil se však reagovat na všechny otázky, které jsem mu kladla. Třídní učitelka potvrdila, že Tomáš mluví velmi jednoduše a jeho řeč se zatím nezlepšila, proto má problém v českém jazyce. Výborný je naopak v matematice i výtvarné výchově. Podle třídní učitelky se Tomáš úplně neadaptoval na školní režim. Ve škole často chybí a při výuce vyrušuje. Do hodin často chodí pozdě.

##### **Kresba a rozhovor z první výzkumné fáze**

Tomáš v kresbách kombinoval pastelky s obyčejnou tužkou. V obou případech kreslil na šířku a byl velmi pečlivý. První kresba (obrázek č. 1) obsahuje téměř všechny základní barvy. Obrázek je tedy velmi barevný a zabírá téměř celou plochu papíru. Kresba budovy je soustředěna doprostřed. Na obrázku je konkrétně zobrazen dům zepředu, který má dvě části. Součástí přední strany domu je šest oken a vstupní dveře s klikou. Boční část domu má jedno okno. Dům stojí na trávě. Nalevo od domu se nachází auto a vpravo postava chlapce. Auto je nakreslené z profilu. Vidíme pouze dvě kola a náznak podvozku. Auto obsahuje dveře i okna. Postava zase obsahuje tyto detaily: čepici, oblečení, boty. Horní i dolní končetiny jsou zakresleny jednodimenzionálně. Postava nemá detaily v obličeji. Na obrázku vidíme též slunce a dva mraky. Po popisu jsem se Tomáše zeptala, co je to za budovu. Odpověděl, že jde o školu. Zeptala jsem se ho též, zda se jedná o školu,



ve které se nacházíme či o úplně jinou. Zmínil, že se jedná o tuto školu. Kreslil tedy podle zkušenosti. Svůj obrázek si též podepsal.

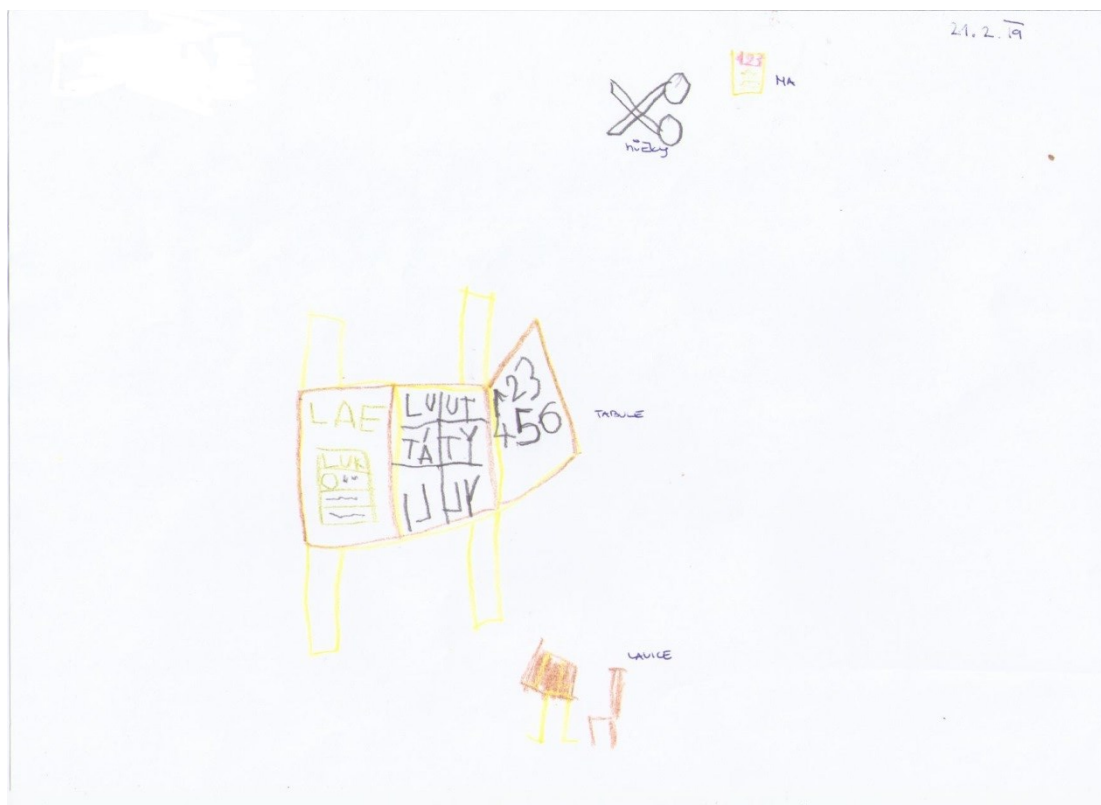


**Tomáš (7 let, 4 měsíce) – obrázek č. 1**

V rozhovoru byl Tomáš velmi pasivní. Odpovídal spíše jednoslovně a velmi tiše. Dozvěděla jsem se, že nakreslil budovu školy, ve které jsme se spolu nacházeli. Nedokázal však popsat, jak to vypadá uvnitř budovy. Pamatoval si, že byl na zápise, který probíhal v jedné třídě. Nevěděl však už, jak třída vypadala. Doplnil však, že s ním do třídy bude chodit kamarád ze školky. Dokázal si i vzpomenout, že osoba, která je to všechno bude učit, je paní učitelka. Tomáš též zmínil, že se do školy těší, ale nedokázal vysvětlit proč. Mluvil též o tom, že do školy musí mít žák tašku. Dodal, že tašku už má a vybral si ji sám. Zmínil, že ke škole patří i úkoly. Dozvěděla jsem se, že se Tomáš do školy připravuje, protože se učí psát i číst. Taky se učí rozeznávat barvy. O škole si doma však s nikým nepovídal.

## Kresba a rozhovor z druhé výzkumné fáze

V druhé kresbě (obrázek č. 2) použil tužku a tři základní barvy. Tento obrázek je menší v porovnání s první kresbou. Tomáš využil také jen určitou část plochy. Na obrázku je několik kreseb. V horní části jsou zobrazeny nůžky a jeden list papíru, na kterém jsou čísla. Po zadání úkolu Tomáš hned reagoval, že se mu líbí matematika. Proto nakreslený popsany list papíru byl první zvolenou kresbou. Nůžky nakreslil z toho důvodu, že se mu líbí vyrábění. Obě dvě kresby jsou drobnější. Nicméně pracovní list obsahuje čísla a vlnky, které naznačují text. Nůžky obsahují čepele, které se navzájem kříží. Uprostřed plochy se nachází tabule. Její pravá část je otevřená. Tabule obsahuje písmena a čísla, což vytváří dojem jejího využívání. Součástí jsou nosiče, podle kterých tabule sjíždí nahoru a dolů. Tomášovi se líbí, že na tabuli pravidelně píšou. Poslední kresba zobrazuje lavici se židlí. Lavice stojí na dvou nohách podobně, jako opravdové lavice ve třídě. Barevně je oddělena pracovní deska od noh. Lavici nakreslil proto, že se mu líbí vkládání věcí do lavice (např. desky, sešity, penál). Na pokyn si pak svůj obrázek podepsal.



Tomáš (7 let, 11 měsíců) – obrázek č. 2



V tomto rozhovoru Tomáš opět odpovídal jednoduše. Nejednalo se však o jednoslovné odpovědi, ale o krátké věty. V odpovědích byl také kreativnější, neboť popsal a nakreslil čtyři věci, které se mu ve škole líbí. Dozvěděla jsem se také, že se naučil počítat a psát některá písmenka. Zmínil, že mu zatím moc nejde zpívání. V prvním pololetí měl samé jedničky.

### **2.5.5 Alex**

#### **Stručná charakteristika**

Alex pochází z vícejazyčného prostředí. Má oboustrannou středně těžkou nedoslýchavost a vývojovou dysfázii. Obrázky většinou popisuje jednoslovně. Spontánně nehovoří. Pokynům a otázkám rozumí v kontextu. Komunikace s ním je možná na základní úrovni.

Práce s Alexem byla náročná. Nedokázal se plně soustředit a kolikrát nebylo jasné, co svou výpovědí myslí. Třídní učitelka mi sdělila, že Alex je výborný v matematice. Když ale pracuje písemně, má pomalé tempo. Ve třídě je jeden z mála, který čte plynule, ale má problém s porozuměním. Také potvrdila, že má problém s pozorností. Celkově je však velmi precizní. Zpočátku chodil pozdě do školy, nyní se to už srovnalo. Na školní režim se ještě zcela neadaptoval – při hodinách např. vykřikuje. Nicméně třídní učitelka poukázala na to, že ve třídě není jediný. I tak ho ale řadí mezi lepší žáky ve své třídě.

#### **Kresba a rozhovor z první výzkumné fáze**

Alex v první kresbě (obrázek č. 1) použil obyčejnou tužku a pastelky. Kreslil na šířku. Zadání kresby mu bylo několikrát zopakováno. Alex se od tématu však naprosto oprostil a nakreslil velmi jednoduchý obrázek krokodýla. Jeho hřbet je zaoblený. Krokodýl nemá oči, tlamu ani končetiny. V kresbě se však prolínají dva odstíny zelené. Tu samou kresbu nakreslil i na druhou stranu papíru. Nesplnil tedy zadané téma. Svůj obrázek ani nepodepsal.



**Alex (5 let, 11 měsíců) – obrázek č. 1**

Celková práce s Alexem byla velmi náročná. Na otázky reagoval velmi pasivně. V podstatě odpovídal jen formou ano-ne. Z rozhovoru jsem se vlastně nic nedozvěděla. Společně jsme se jen shodli na tom, že krokodýl ve škole není. Alex souhlasně kývnul na to, že v září jde do školy a má za sebou už zápis. Na nic jiného však už nereagoval.

#### **Kresba a rozhovor z druhé výzkumné fáze**

Druhou kresbu (obrázek č. 2) nakreslil Alex pouze tužkou. Kreslil opět na šířku. Obrázek zachycuje budovu. Konkrétně se jedná o velký dům, který má pět oken a dvoje vstupní dveře s klikou. V boční straně, uvnitř budovy, je auto. Na obrázku vidíme též komín, ze kterého se kouří. Alex nejdřív zmínil, že se jedná o domov. Poté však řekl, že je to škola. Během povídání ještě do obrázku napsal jeho třídu – 1. A. a podepsal se.



**Alex (6 let, 8 měsíců) – obrázek č. 2**

V rozhovoru byl Alex opět velmi pasivní. Celou dobu mě však sledoval. Na některé otázky či pokyny reagoval, na některé ne. Nejprve byla potřeba zjistit, co přesně nakreslil. První odpovědí byl totiž domov. Otázku jsem však zopakovala a on na kresbu ukázal a zároveň odpověděl: „Škola.“ Doptávala jsem se na to, co konkrétně se mu ve škole líbí. Na tuhle otázku zareagoval tak, že do budovy dokreslil auto. Zkusila jsem se zeptat ještě jednou v podobě: „Co máš ve škole rád?“ Alex opět reagoval kresbou a do obrázku napsal 1.A – třídu, kterou navštěvuje. Podle souhlasného kývnutí jsem se dozvěděla, že rád počítá a maluje. Naopak negoval čtení a psaní. Začal mi však podle prstové abecedy ukazovat písmenka, která už zná.

## **2.5.6 Štěpán**

### **Stručná charakteristika**

Jedná se o somaticky drobného chlapce, který má oboustranné těžké postižení sluchu a smíšenou vývojovou dysfázií. Jeho projev je hůře srozumitelný. Rozumí běžným situacím. Komunikace je na základní úrovni možná.

I práce se Štěpánem byla náročnější. Při druhém setkání dokonce nechtěl moc spolupracovat. Nakonec však na některé otázky reagoval. Paní učitelka vnímá Štěpána jako snaživého a motivovaného. Zdůraznila, že má rád strukturu a řízenou činnost. Jakákoli změna ho rozhodí. Ve škole se dobře adaptoval a školní pravidla respektuje. I přes postižení by si ve škole vedl dobře ve všech oblastech, ale kvůli rozptýlené pozornosti má celkově horší tempo.

### **Kresba a rozhovor z první výzkumné fáze**

Štěpán v první kresbě (obrázek č. 1) používal jen pastelky a svůj podpis napsal obyčejnou tužkou. Kreslil na šířku a využil jen část plochy papíru. Jeho kresba je soustředěna doprostřed. Na obrázku je zobrazena budova, která působí lehce křivě. Nemá žádné ostré hrany. Důvodem je nejspíše to, že poměrně dost tlačil na pastelky a držel je dost křečovitě. Budova má červenou střechu a oranžovou zeď. Má též jedno zelené okno a žluté vstupní dveře. Součástí obrázku však není žádné pozadí. Štěpán nakreslil domek. Díky rozhovoru jsem však zjistila, že i takto může vypadat škola.

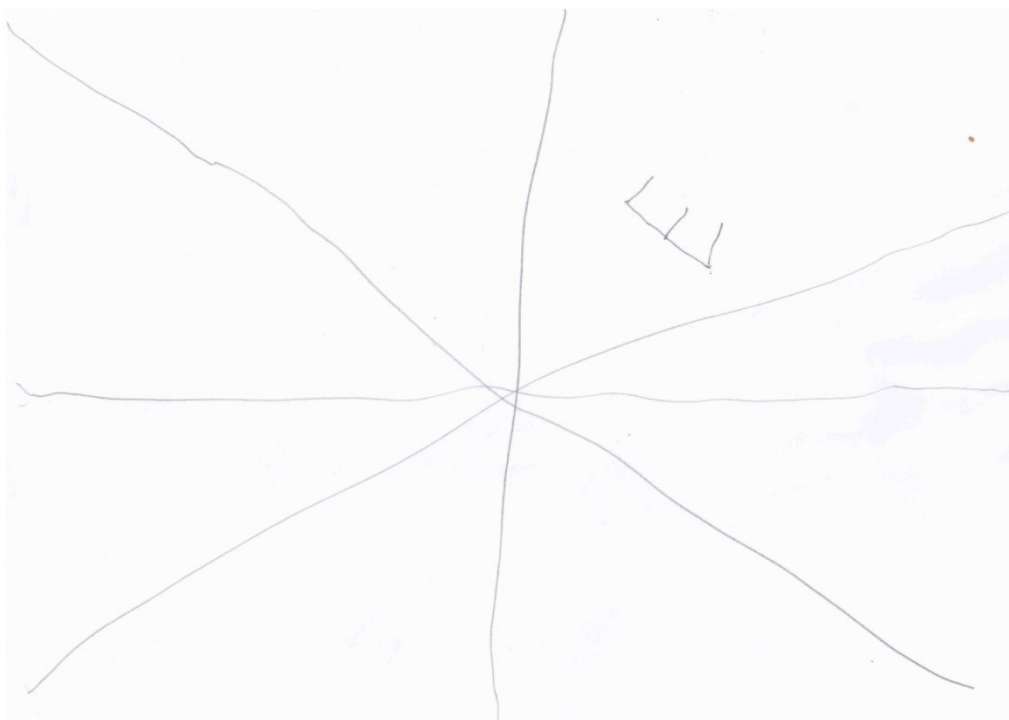


**Štěpán (5 let, 9 měsíců) – obrázek č. 1**

Komunikace se Štěpánem byla složitější. Otázkám rozuměl, ale měl problém s vyslovováním slov. Moc nepovídal a při dotazech se odvracel očima směrem ke kresbě. Nakonec jsem pokládala spíše uzavřené otázky a společně jsme tvořili odpovědi. Z rozhovoru jsem se od Štěpána jen dozvěděla, že ve škole se bude učit počítat. Na víc otázek však nedokázal odpovědět.

### **Kresba a rozhovor z druhé výzkumné fáze**

Druhá kresba Štěpána (obrázek č. 2) je o dost chudší než jeho první kresba. Obrázek kreslil na šířku a zvolil pouze obyčejnou tužku. Využil však celou plochu papíru. Jeho kresba se skládá z rovných čtyř čar. Každá čára směřuje z jedné strany papíru a končí na protilehlé straně. Uprostřed se čáry protínají. Celkově čáry tvoří dojem hvězdice. Štěpán však popsal, že se jedná o pavučinu. Kresba se tedy netýká tématu školy. Nakonec do obrázku ještě dopsal písmeno E, protože se ho naučil ve škole. Podepsat se nechtěl.



**Štěpán (6 let, 2 měsíce) – obrázek č. 2**

Štěpánovi se zpočátku nechtělo vůbec spolupracovat. Proto jsem mu dovolila, aby se porozhlédl po třídě a pohrál si z puzzlemi, na kterých byly písmenka a číslice. Postupně jsem zkoušela s ním navazovat kontakt. Štěpán nakonec obrázek nakreslil, i když nesplnil

zadání. Na základě pozorování jsem se dozvěděla, že už ovládá některá písmenka. V ruce totiž držel písmenka a ty pak správně pojmenovával. Reagoval i na písmenka, která jsem mu ukazovala já. Z rozhovoru vyplynulo, že se Štěpán už naučil počítat do pěti. Jednotlivá čísla mi vyjmenoval. Dále mi zmínil, že byl ve škole se učit. Nakonec mi sdělil, že se podepisovat umí, ale neudělal to. Nechtělo se mu.

### **2.5.7 Tadeáš**

#### **Stručná charakteristika**

Tadeáš má na rozdíl od Štěpána (jeho dvojče) sluch v pořádku. Je však také velmi drobný. Má diagnostikovanou expresivní vývojovou dysfázii. Dobře si vybavuje pojmy. V komunikaci využívá spíše krátké věty.

Paní učitelka Tadeáše hodnotila velmi kladně. Zmínila, že i při obtížích v řeči má Tadeáš zájem o komunikaci. Je upovídaný a snaživý. Na školní režim se podle ní adaptoval velmi dobře. Respektuje školní pravidla a domácí úkoly plní řádně. Do třídního kolektivu zapadl. Podle paní učitelky je Tadeáš tak jeden z nejlepších ve třídě.

#### **Kresba a rozhovor z první výzkumné fáze**

Tadeáš svou první kresbu (obrázek č. 1) kreslil na šířku. Využil poměrně značnou část plochy papíru. Kombinoval pastelky a obyčejnou tužku. Obrázek obsahuje několik kreseb, které dohromady tvoří celek. Tadeáš nejprve nakreslil budovu. Ta má červenou střechu a zelenou zeď. Součástí přední strany jsou dvě okna a vstupní dveře s klikou. Na ní navazuje obrys boční strany. Budova však lítá v prostoru a je nakřivo. Tadeáš tuto budovu pojmenoval jako školu, ale i jako školku. Během popisu však ještě zmínil, že na papír se mu nemůže vejít celá budova. Následně dokreslil silnici, po které každé ráno jezdí s tátou do školky. Tadeáš tedy kreslil podle vlastní zkušenosti. Nad budovou školy ještě nakreslil mraky a blesky. Mělo by to zobrazovat bouřku. Na druhou stranu papíru se ještě podepsal.



**Tadeáš (5 let, 9 měsíců) – obrázek č. 1**

Celkově byl Tadeáš daleko upovídanější než jeho sourozenec Štěpán. Povídal i při kreslení. Z rozhovoru vyplynulo, že obrázek zachycuje budovu školy. Tadeáš však explicitně zmínil, že nedokáže nakreslit, jak to ve škole vypadá. Nedokázal to však ani popsat slovy. Obrázek ještě rozšířil o kresbu silnice, po které každé ráno jezdí do školky. Dále dokreslil mraky s poznámkou, že ty z okna školy může vidět. Dále hovořil o tom, že se do školy těší kvůli učení, aby neměl žádné chyby. Tadeáš také dokázal popsat, že do školy bude potřebovat mít v penálu tužky a baťoh. Do baťohu si bude dávat svačinku a další věci. Zmínil také mobil. Více informací z rozhovoru nevyplývalo.

### **Kresba a rozhovor z druhé výzkumné fáze**

Tadeáš svou druhou kresbu (obrázek č. 2) opět kreslil na šířku. Obrázek je velmi barevný, protože kombinoval snad všechny základní barvy. Opět se skládá z několika kreseb, které dohromady tvoří jeden celek. Je využita celá plocha papíru. Tadeáš začal kresbou své postavy. Následně nakreslil budovu školy, kterou navštěvuje. Ta podle něho obsahuje jedenáct různobarevných oken a jedny vstupní dveře s klikou. Tadeáš popsal, že má škola šest pater. Poté dokreslil druhou postavu, která stojí vedle něho. Postupoval stejně jako u kresby první postavy. Postava s fialovými kalhotami zobrazuje jeho dvojče



Štěpána. Vedle školy vpravo se nachází postava jeho maminky. Všechny postavy obsahují tyto detaily: oči, nos, pusku, krk, horní a dolní končetiny bez trupu, náznak oblečení a boty. Končetiny jsou zakresleny dvojdimenzionálně. Postavy nemají vlasy a bez popisu by nebylo poznat pohlaví. Svůj obrázek dokončil tím, že dokreslil mraky a slunce. Tadeáš tedy nakreslil školu, která se mu líbí jako celek. Nakreslil též svého bratra, který chodí do paralelní třídy. Dokreslil i maminku, která si je ve škole vyzvedává. Svůj podpis zahrnul do kresby. Ke své postavě zakreslil bublinu, která obsahově nese jeho jméno. Z důvodu ochrany dat byl ale jeho podpis vymazán.



**Tadeáš (6 let, 2 měsíce) – obrázek č. 2**

Tadeáš po zadání úkolu: „*Co se ti líbí ve škole?*“ reagoval tím, že už umí nakreslit člověka. Následně po zopakování otázky zmínil, že neumí takhle kreslit. Do kreslení se však pustil a během toho popisoval, co dělá (např. když kreslil prsty, počítal nahlas do pěti). Občas odbíhal od popisu své činnosti a vyprávěl mi situace z rodiny. Z rozhovoru jsem se dozvěděla, že má rád celou školu. Tadeáš též zmínil, že ho maminka naučila, jak se kreslí postava. Během kresby postavy maminky mi začal popisovat, jakými dopravními



prostředky jezdí domů. Zmínil i stanici metra, na které vystupuje. Dále mi sdělil, že má rád světle modrou barvu a tou vybarvil jedno okno školy. K tomu dodal, že v tom okně se nachází jeho třída. Také ukázal, kde se nachází sklep, jídelna a třída jeho bratra i dalších spolužáků z družiny. Krátce hovořil i o tom, jak se škádlí s kamarády ve škole. V rozhovoru zavzpomínal i na školku, do které chodil. Nepamatoval si však, že se jeho školka nacházela ve stejné budově, kam nyní chodí do školy. V závěru mi řekl, že si ve škole rád hraje a že už se naučil učit, protože má dobré známky. Mluvil též o tom, že nemá rád, když ho spolužáci obtěžují nebo když ho nikdo nechce např. do dvojice.

### **2.5.8 Julie**

#### **Stručná charakteristika**

Julie má oboustranné těžké postižení sluchu. Při komunikaci používá jednoslovné odpovědi a příležitostně využívá znakový jazyk. Odezírá. Má velmi dobrou pozornost.

Julie pracovala velmi pečlivě, ale v odpovědích byla ostýchavá. Paní učitelka ji považuje za nejzdatnější ve třídě, jak v sociální oblasti, tak i z hlediska znalostí. Dobře se adaptovala na školní režim a pravidla respektuje. Jelikož je neslyšící, tak u ní stále přetrvává komunikace prostřednictvím znakového jazyka v kontaktu se spolužáky.

#### **Kresba a rozhovor z první výzkumné fáze**

Julie ve své první kresbě (obrázek č. 1) použila téměř všechny základní barvy. Kreslila na šířku a pracovala velmi pečlivě. V porovnání s ostatními dětmi jí trvala práce nejdéle. Taky se jedná o nejpovedenější kresbu z celého sledovaného souboru. Na obrázku je zobrazena postava. Ta obsahuje tyto detaily: vlasy, oči, nos, pus, horní končetiny s náznakem loktů a dolní končetiny s náznakem kolen. Ruce mají pět prstů. Horní i dolní končetiny jsou dvojdimenzionální. Propracované a barevné je též oblečení postavy, které obsahuje: límeček, kalhoty s kapsami a frakem, obrovské boty. Končetiny v poměru k tělu dominují. Postava je nejspíše v pohybu – zvedá levou nohu. Podle výpovědi Julie se jedná o postavu z pohádky. Proč si však vybrala tuto postavu, nedokázala vysvětlit. Její kresba však neodpovídá tématu školy. Nakonec svůj obrázek podepsala a pokusila napsat i název postavičky.



**Julie (6 let, 1 měsíc) – obrázek č. 1**

V interakci byla Julie spíše nesmělá. Mým dotazům rozuměla, ale měla problém s produkcí řeči. Z vybraných dětí patřila mezi ty, které mluví velmi málo. Z rozhovoru jsem se dozvěděla, že se do školy těší. Nedokázala však zdůvodnit proč, a jak to vlastně ve škole vypadá. Dále zmínila, že až bude ve škole, naučí se psát. Také souhlasila s tím, že do školy bude potřebovat batůžek a pastelky, které už má. Nakonec zmínila, že si o škole povídá se svým starším sourozencem, ale více svou odpověď nerozvinula.

### **Kresba a rozhovor z druhé výzkumné fáze**

Julie ve své druhé kresbě (obrázek č. 2) použila čtyři základní barvy. Kreslila na šířku a využila téměř celou plochu papíru. Na druhou stranu papíru se podepsala. Obrázek se skládá z několika kreseb. Uprostřed se nachází bubák, který létá ve vzduchu a dle výrazu křičí – má totiž otevřenou pusou. Vedle něho vpravo se nachází postava Spidermana. Ta je daleko propracovanější, co se týče jeho oblečení. Ze své pravé ruky vypouští pavoučí síť, proto ruka nemá pět prstů. Julie se snažila o jejich pohyb. Součástí obrázku je pozadí: hvězdy a černá obloha, která zobrazuje noc. Nad Spidermanem visí jeden pavouk. Kresba však opět neodpovídá zadání.



**Julie (6 let, 5 měsíců) – obrázek č. 2**

Julie nejprve nakreslila obrázek, a poté jsme se bavily o škole. Rozhovor trval poměrně krátce. Díky němu jsem se od ní dozvěděla, že má ve škole ráda matematiku a prvouku. Nenapadlo ji nic k otázce: „*A máš něco, co tě nebaví? Co nemáš ráda ve škole?*“ Na konci rozhovoru mi sdělila, že má ve škole nejradši a nejvíce se jí líbí paní učitelka. Více své odpovědi nerozvinula.

## 2.6 Kvalitativní zpracování dat

V této části jsou jednotlivé kresby dětí a také informace získané z rozhovorů podrobeny kvalitativní analýze. Konkrétně zde analyzuji dohromady šestnáct obrázků a šestnáct rozhovorů od osmi dětí, tj. s osmi dětmi jsem se celkem setkala dvakrát – jednou, když ještě navštěvovaly mateřskou školu a podruhé, kdy už byly žáky první třídy. Zadání kreseb i rozhovorů vždy souviselo s tématem školy.

Ráda bych zde opět zdůraznila, že cílem mé diplomové práce je snaha o pochopení představ o škole u dětí s primárně sluchovým postižením či NKS. Proto jsem do analýzy zařadila všechna data, která jsem získala. Některé náměty kreseb sice neodpovídají tématu školy, ale z rozhovoru či pozorování vyplývají informace, které se do analýzy začlenit dají a adekvátně slouží k porovnávání.

Závěrem je vhodné poukázat i na to, že jedna dívka nakonec byla z výzkumu vyřazena, neboť v září, po rozhodnutí rodičů, nastoupila na běžnou základní školu a diagnosticky nespádala do výzkumného vzorku.

### 2.6.1 Náměty kreseb

V první výzkumné fázi měly děti kreslit to, co si představí pod pojmem škola (jak vypadá, co k ní patří). Ve druhé výzkumné fázi měly nakreslit to, co se jim ve škole líbí. Ze sledovaného souboru tedy celkem pět dětí nakreslilo obrázky týkající se školy, v obou fázích. Dva chlapci nakreslili sice též dva obrázky, ale pouze jeden z nich souvisel přímo se školou. Konkrétně se jednalo o Štěpána, který téma školy dodržel při prvním setkání. Naopak Alex toto téma dodržel pouze při druhém setkání. Julie téma kresby nedodržela vůbec.

V kresbách byl tedy konkrétně hodnocen námět, tj. jakým způsobem se dítě ve své kresbě vypořádalo se zadáním. Námět kresby byl vyvozen ze samotné kresby, ale také z jejího popisu, který dítě následně provedlo. Je potřeba též zmínit, že většina obrázků je tvořena jednou konkrétní kresbou, případně některé obrázky zachycují budovu a pozadí (např. slunce, mraky, postavy), ale pořád tvoří jeden celek. Druhý obrázek (obrázek č. 2) Niny a Tomáše se však skládá z několika kreseb, které vždy značí jednu konkrétní odpověď týkající se tématu školy (např. Tomáš nakreslil nůžky, protože má rád vyrábění

a ještě nakreslil tabuli, protože rád na ní píše). V následující tabulce č. 2 je zobrazen obsah kreseb všech dětí, který je vždy zařazen do příslušné kategorie (ty jsou popsány níže).

**Tabulka 2 Kresebné odpovědi dětí**

	První výzkumná fáze		Druhá výzkumná fáze	
	Obrázek č. 1	Kategorie	Obrázek č. 2	Kategorie
<b>Kryštof</b>	Jídelna	<i>Místnost a její vybavení / Osoba</i>	Interaktivní tabule	<i>Místnost a její vybavení</i>
<b>Sára</b>	Čmáranice („Máma“)	<i>Osoba</i>	Číslice a písmena („Počítání“)	<i>Činnost</i>
<b>Nina</b>	Třída	<i>Místnost a její vybavení</i>	Tělocvik Matematika Výtvarná výchova Školní hřiště	<i>Činnost / Osoba</i>
<b>Tomáš</b>	Škola	<i>Budova školy / Osoba</i>	Matematika Vyrábění Tabule Lavice	<i>Činnost / Místnost a její vybavení</i>
<b>Alex</b>	Krokodýl	*	Domov/škola	<i>Budova školy</i>
<b>Štěpán</b>	Dům/škola	<i>Budova školy</i>	Pavučina	*
<b>Tadeáš</b>	Škola/školka	<i>Budova školy</i>	Škola	<i>Budova školy / Osoba</i>
<b>Julie</b>	Hračka	*	Spiderman a bubák	*

\* nezařazeno

Podle námětů, které byly nalezeny v jednotlivých kresebných odpovědích, byly stanoveny následující kategorie:

Častým námětem kreseb byla *budova školy*. Dohromady se tento námět objevil v pěti obrázcích u čtyř dětí. Tadeáš budovu školy totiž nakreslil v obou případech. V první výzkumné fázi budovu školy nakreslil Tomáš. Ve svém popisu zmínil, že se jedná o školu, ve které jsme se v tu dobu nacházeli. Dále se námět objevil u Štěpána, který nakreslil jednoduchý dům a ten popisoval jako domek, ale souhlasil s tím, že tak může vypadat i škola. Dům nakreslil i Tadeáš. O svém obrázku mluvil jako o škole, kterou bude navštěvovat, i školce, kterou v tu dobu navštěvoval. Ve druhé výzkumné fázi kresbu budovy zachycuje obrázek Alexe, který ho nazval nejprve jako domov. Následně však hovořil o škole a do kresby nakonec napsal název své třídy. Druhá kresba Tadeáše opět zachycuje školu, kterou navštěvuje nyní.

Kategorie *činnosti* byla vytvořena hlavně na základě následných popisů dětí nad kresbami. Jsou zde zahrnuty kresby, které se na první pohled nejspíše názvu kategorie vzdalují. Spíše by se v rámci některých kreseb dalo hovořit například o školních pomůckách či prostředí školy. Nicméně v následném popisu děti konkrétně uváděly, co se na obrázku děje. Tyto popisy tak daly kresbám podstatný význam. Patří sem tedy sedm kreseb tří dětí pouze z druhé výzkumné fáze. Do kategorie byla zahrnuta druhá kresba Sárý (obrázek č. 2), která obsahuje sice samá čísla a tři písmena, ale z rozhovoru vyplynulo, že ráda počítá. Nina ve svém obrázku měla čtyři kresby (obrázek č. 2), které sem byly zařazeny. V prvním případě se jedná o kresbu skupinky postav, které mají mezi sebou míč. Kresba zachycuje hodinu tělocviku. Nina však nezabila, že by se jí líbila tělocvična, ale mluvila o tělocviku jako takovém. Dokonce zmínila, že obrázek zachycuje ji a její spolužáky, jak hrají hru Na jelena. Dále nakreslila školní hřiště, které navštěvují se školní družinou. Nakreslila ho proto, že si tam ráda hraje s dětmi. Její další dvě kresby jsou podobné. Nakreslila totiž svou lavici, ve které sedí. V jednom případě má na lavici matematické příklady a počítá, ve druhém případě má nůžky a stříhá. Stejně činnosti vlastně ztvárnil i Tomáš. Nakreslil nůžky, protože rád vyrábí a též nakreslil pracovní list s příklady, protože rád počítá.

Dalším frekventovaným námětem kreseb byla *místnost a její vybavení*. Tato kategorie zahrnuje ty kresby, které konkrétně zachycují určitý prostor uvnitř školy. Součástí jsou i kresby, ve kterých se objevuje školní lavice či tabule. Celkem tuto kategorii

tvoří pět kreseb tří dětí. V první výzkumné fázi se tento námět objevil u Niny. Ta totiž nakreslila stůl a židli pro paní učitelku i děti, tj. pokusila se o zobrazení třídy. Vycházela prý z toho, co znala ze školky. U Kryštofa se námět místnosti a jejího vybavení objevil jak v první, tak i ve druhé výzkumné fázi. V prvním případě nakreslil jídelnu, ačkoli se ptal, zda může nakreslit školu, ve které jsme se spolu nacházeli. Ve druhém případě nakreslil interaktivní tabuli, kterou mají ve třídě. Do této kategorie byly zařazeny i dvě kresby Tomáše z druhé výzkumné fáze. Nakreslil totiž tabuli a lavici. Zmínil, že na tabuli rád píše a do lavice si rád vkládá pomůcky. Kresby by sice mohly být zařazeny do předešlé kategorie, nicméně z jeho popisu se zdálo, že ho opravdu spíše fascinují předměty jako takové.

Některé děti ve svých obrázcích ztvárnilly i postavy. Proto byla vytvořena kategorie *osoby*. Do této kategorie byla zařazena první kresba (obrázek č. 1) Sára, kde se jedná hlavně o čmáranici (nejčastěji ve tvaru kruhů). Významově se však jedná o maminku. V rámci první výzkumné fáze je zde zahrnut i obrázek Kryštofa, který nakreslil sám sebe, jak sedí v jídelně. Postavu nakreslil i Tomáš, který se však o ní více nevyjadřoval. Z druhé výzkumné fáze sem byly zařazeny obrázky Niny a Tadeáše. Nina nakreslila sebe a partu spolužáků, jak spolu hrají v tělocvičně hru Na jelena. Tadeáš zase nakreslil sebe, svého bratra a maminku.

Zbývající čtyři kresby tří dětí bylo obtížné zařadit. Alex svou první kresbou krokodýla nesplnil téma školy. V podobné situaci byl Štěpán, který naopak svou druhou kresbou pavučiny téma nesplnil. To samé platilo v případě Julie. Obě její kresby sice zachycují postavy, není zde však žádná souvislost se zadaným tématem. Blíže se k této problematice věnuji v následujících kapitolách.

### **2.6.2 Analýza představ na základě kreseb a rozhovorů (rozšíření významu námětů kreseb o informace získané z rozhovorů)**

Z předchozí podkapitoly vyplynuly čtyři hlavní kategorie, do kterých byly zařazovány jednotlivé kresby dětí podle jejich námětů. Jedná se o kategorie:

- Budova školy
- Činnosti
- Místnost a její vybavení
- Osoby

Jelikož však některé kresby nesplnily téma školy, je potřeba ještě shrnout informace, které vyplynuly navíc z rozhovorů s dětmi. V následující tabulce č. 3 jsou prezentována všechna témata související se školou, která se objevila v kresbách či rozhovorech. Témata, která se objevila v kresbách, byla popsána i v rozhovorech. Proto se jména ve sloupcích tabulky opakují. Některé děti však témata nenakreslily, ale v rozhovorech se o nich zmínily. O tématech více pojednávám níže (pod tabulkou).



**Tabulka 3** *Témata související se školou objevující se v kresbách a rozhovorech*

Téma	První výzkumná fáze		Druhá výzkumná fáze	
	<i>Kresba</i>	<i>Rozhovor</i>	<i>Kresba</i>	<i>Rozhovor</i>
<b>Zobrazení budovy školy</b>	Tomáše Štěpán Tadeáš	Tomáš Štěpán Tadeáš	Alex Tadeáš	Alex Tadeáš
<b>Zobrazení místnosti a jejího vybavení</b>	Kryštof Nina	Kryštof Nina	Kryštof Tomáš	Kryštof Tomáš
<b>Zobrazení činnosti (školní)</b>	*	Kryštof Nina Štěpán Tadeáš Julie	Sára Nina Tomáš	Sára Nina Tomáš
<b>Zobrazení sebe</b>	Kryštof Tomáš	Kryštof Tadeáš	Nina Tadeáš	Nina Tadeáš
<b>Zobrazení rodinného příslušníka</b>	Sára	Kryštof Sára Nina Tomáš Štěpán Tadeáš Julie	Tadeáš	Sára Tadeáš
<b>Zobrazení spolužáka</b>	*	Kryštof Sára Nina Tomáš	Nina	Nina Tadeáš
<b>Zobrazení paní učitelky</b>	*	Nina Tomáš Tadeáš	*	Julie
<b>Těším se do školy, protože ...</b>	*	Kryštof Sára Nina Tadeáš	*	*
<b>Zobrazení školních potřeb</b>	*	Kryštof Sára Nina Tomáš Tadeáš	*	*
<b>Vyprávění o škole</b>	*	Tadeáš Julie	*	*
<b>Příprava na školu</b>	*	Nina Tomáš	*	*
<b>Už umím ...</b>	*	Kryštof Nina Alex Štěpán Tadeáš Julie	*	Kryštof Sára Nina Tomáš Alex Štěpán Tadeáš Julie
<b>Nejde mi ...</b>	*	*	*	Kryštof Tomáš Tadeáš

\* nezobrazeno

V této části zmiňuji všechna témata, která jsou zobrazena v tabulce. U jednotlivých témat jsou nejdříve prezentovány informace z první výzkumné fáze, následně jsou uvedeny odpovědi z druhé výzkumné fáze.

V rámci první výzkumné fáze všechny děti věděly, že v září budou nastupovat do školy. Jednalo se o první otázku, která byla všem dětem položena hned na začátku našeho společného setkání. Tím bylo zmapováno, že se děti orientují a vědí, že po prázdninách nenastoupí do školky, ale už do školy.

Následně byl dětem zadán úkol na téma školy. Obrázky dětí jsou popsány výše. Na kresbu navazoval rozhovor, jehož dominantní část byla zaměřená na konkrétní představy dětí. Ty byly mapovány různými otázkami podle reakcí dětí. Nejprve byla mapovaná celková představa o škole. Ve spojitosti s náměty kreseb a rozhovorů vyplynulo následující:

*Zobrazení budovy.* V první výzkumné fázi celkem tři děti nakreslily budovu. Tomáš nakreslil budovu školy, kterou pravidelně navštěvoval díky mateřské školce. Opíral se o svou zkušenost. V rozhovoru popsal jen základ budovy z venku. Nedokázal popsat, jak by to mohlo vypadat uvnitř. Štěpán nakreslil též budovu. Mluvil o ní jako o domku, ale souhlasil s tím, že i tak může vypadat škola. Více své představy nerozvinul. Tadeáš nakreslil budovu školy, kterou pravidelně navštěvoval díky mateřské školce. Dokonce domaloval silnici, která školu opravdu lemuje, s dodatkem, že po ní každý den jezdí s tátou autem. Opíral se tedy též o zkušenost. Nedokázal však popsat, jak by škola mohla vypadat uvnitř. Zmínil, že to asi nezvládne nakreslit.

*Zobrazení místnosti a jejího vybavení.* Dvě děti z první výzkumné fáze zobrazily konkrétní místnost. Kryštof nakreslil jídelnu. Zmínil, že takhle si představuje školu. Nezdůvodnil, proč nakreslil zrovna tuto místnost. Podle jeho popisu se však dá usuzovat, že si jí hned spojil se školou, protože do jídelny pravidelně chodil se školkou na oběd. Měl tak zkušenost s tím, že se jedná o místnost, kde se střetávají děti ze školky, ale i žáci ze základní školy. Díky pojmu škola si tedy vybavil konkrétní představu místnosti. Vybavení třídy si ale představit neuměl. Nina se naopak pokusila o zobrazení třídy. Její představa byla poměrně dost konkrétní, protože přesně popsala, co ve třídě můžeme najít (lavice, židle, tabule). Nakonec ještě zmínila, že by ve třídě mohla být televize a hračky. Opírala se o zkušenost, protože explicitně popsala, že vycházela z toho, co zná ze školky.

*Zobrazení činnosti.* Tato kategorie vznikla na základě kreseb z druhé výzkumné fáze. Byla definována na základě toho, že děti popsaly, co se na obrázcích děje. Nicméně již v první výzkumné fázi pět dětí v rozhovoru nepřímo zmínilo to, co se ve škole dělá. Konkrétně Kryštof a Nina věděli, že se ve škole učí. Štěpán s dopomocí zmínil, že ve škole se bude učit například počítat. Tadeáš mluvil o tom, že se těší, až se bude učit, aby nedělal chyby. Julie zmínila, že se ve škole bude psát. Některé odpovědi dětí též korespondovaly s tím, proč se do školy těší.

Většina dětí tedy neměla konkrétní představu o tom, jak to ve škole vypadá. Proto byly představy mapovány i skrze otázku, zda si pamatují na zápis. Ten totiž probíhal ve dvou školních třídách. Vzpomínka na zápis jim mohla pomoci. Většina dětí si ho pamatovala, ale už nevěděla, co vše se tam dělo a kde to probíhalo.

Druhá výzkumná fáze začala zadáním kresby na téma: „*Co se ti ve škole líbí.*“ Obrázky dětí jsou opět popsány výše. Ve spojitosti s náměty kreseb a rozhovorů vyplynulo následující:

*Zobrazení budovy školy.* Ze sledovaného souboru dvě děti ve druhé výzkumné fázi opět zvolily kresbu budovy. Nakreslily ji proto, že se jim líbí. Alex měl zřejmě na mysli, že se mu líbí jeho třída 1. A. Tadeáš zmínil, že se mu líbí celá škola, ale nedokázal zkonkrétnit, co přesně se mu na škole líbí. Také ale dodal, že to neumí nakreslit. Proto nejspíše do obrázku nakreslil postavy, o kterých mluvil, že je už umí.

*Zobrazení místnosti a jejího vybavení.* Dvě děti nakreslily konkrétní vybavení, které se jim ve třídě líbí. Kryštof nakreslil interaktivní tabuli, protože z ní rád hádá různé hádanky, které se na ní pouští. Tomáš též zvolil tabuli, ale tu klasickou školní. Má rád, když na ni může psát křídou. Dále ještě nakreslil lavici, protože do ní rád vkládá pomůcky. Oba dva tak podali konkrétní odpověď.

*Zobrazení činnosti.* Tři děti skrze své obrázky poukázaly přímo na činnosti, které mají ve škole rády. Konkrétně se jednalo o tyto činnosti: počítání, vyrábění (stříhání), cvičení a hraní. Například Sára papír spíše popsala čísla a dvěma písmeny. Nejednalo se tak přímo o kresbu. Z rozhovoru s ní ale vyplynulo, že ráda počítá. Nicméně podle paní učitelky byla tyto čísla jediná, která se zatím naučila. Mohu se tedy domnívat, že měla zkrátka radost z toho, že se naučila ve škole počítat. Nebo mohla mít radost z psaní čísel a písmen. I tak její odpověď byla zařazena do této kategorie, neboť se jednalo o radost z činnosti. Nina

a Tomáš byli ve svých odpovědích naprosto konkrétní a shodní. Oba totiž zmínili, že ve škole rádi počítají a vyrábějí. Nina ještě navíc uvedla tělocvik a hraní s dětmi na školním hřišti.

Kategorie *osoby* byla na základě kreseb a především následných rozhovorů s dětmi rozdělena podle toho, o kom konkrétně se jednotlivé děti zmiňovaly:

*Zobrazení sebe.* V první výzkumné fázi se přímo kresba postavy, související s tématem školy, objevila u dvou dětí. Jak již bylo řečeno v předchozí kapitole, Kryštof nakreslil sebe, což potvrdil i v rozhovoru. Tomáš též nakreslil postavu, ale v rozhovoru se o ní přímo nezmínil. Je možné se však domnívat, že též nakreslil sebe. Tadeáš sice do svého prvního obrázku postavu nenakreslil, ale poukázal na to, že bude chodit do té školy, kterou zobrazil. Zmínil též, že ze školy může vidět oblohu, proto mraky do obrázku dokreslil.

*Zobrazení rodinného příslušníka.* Sára svou první kresbu spíše načmárala. Mluvila však o tom, že nakreslila maminku. Tu měla se školou spojenou, protože věděla, že v ní pracuje. V rozhovoru si též vzpomněla na to, že s ní byla na zápise. Nina v prvním rozhovoru zmínila oba rodiče. Mluvila o tom, že jí maminka koupila školní aktovku a tatínek ji zase učil trochu číst a psát. Štěpán v samém začátku rozhovoru zmínil, že jde v září do školy a doprovodí ho babička. Tadeáš při kreslení nemluvil jen o sobě. Často hovořil i o své starší sestře. Například na otázku: „*Co to škola je?*“, odpověděl tak, že je to to, kam chodí jeho sestra nebo kam bude chodit on. Též zmínil, že jeho sestra má ve škole občas chyby. Do obrázku nakonec dokreslil i silnici, po které každé ráno jezdil s tatínkem do školky. Otázka na sourozence byla součástí rozhovoru, proto se o nich vyjádřil Tadeáš, Tomáš, Kryštof, Nina i Julie. Z následujícího popisu vyplývá, že děti mají téma školy spojené i s rodinou.

*Zobrazení spolužáka.* Kryštof i Tomáš si v rozhovoru vzpomněli, že s nimi budou do školy chodit jejich kamarádi ze školky. Ty lze tedy vnímat jako potenciální spolužáky. Sára uvedla, že kromě maminky byla na zápise i s kamarádkou ze školky. Hovořila i o tom, že se do školy těší na děti. Nina v rozhovoru popsala, že nakreslila lavice pro děti, které s ní budou ve třídě. Děti tedy vnímají, že ve třídě budou i další děti, tj. často jejich kamarádi ze školky.

Ve druhé výzkumné fázi, v souvislosti s tématem školy, se kresba postav/y objevila u dvou dětí. Několik postav nakreslila Nina, protože její obrázek obsahuje čtyři konkrétní

kresby. Konkrétně v nich Nina zobrazila svou postavu při určité činnosti (např. jak počítá) i postavy spolužáků na hodině tělocviku. Postavy nakreslil i Tadeáš. Nakreslil sebe, svého bratra a maminku u školy, což potvrdil v rozhovoru. Dále mi ukázal skrze kresbu, do jakého patra školy chodí on, jeho sourozenec a další kamarádi z družiny. V rozhovoru též poukázal na to, že maminka ho naučila kreslit postavy. Zmínil i jméno spolužáka, se kterým se ve škole občas škádlí. Sára pouze v rozhovoru zmínila, že jí maminka doma dává počítadlo a ona na něm počítá. I ve druhé výzkumné fázi byly tak informace o škole spojené s rodinou a spolužáky.

*Zobrazení paní učitelky.* V obou výzkumných fázích žádná kresba dětí neobsahuje konkrétní postavu, která by měla zobrazovat paní učitelku. Nicméně Nina při popisu svého prvního obrázku spontánně zmínila, že nakreslila pro ni stůl a židli. Tomáš si vzpomněl, že ve třídě s nimi bude paní učitelka, která je to všechno bude učit. Na paní učitelku ze školky si vzpomněl Tadeáš, který mi pak krátce vysvětloval určitou činnost, kterou ve školce dělali. Ve druhé výzkumné fázi na konci rozhovoru mi Julie sdělila, že ve škole se jí nejvíce líbí a má nejradši svou paní učitelku. Právě kresby poukázaly na to, že prvotní představy o škole děti nemají spojené s paní učitelkou. Děti její pozici samozřejmě vnímají, ale ne tak výrazně.

*Těším se do školy, protože...* Jedna z otázek v rozhovoru z první výzkumné fáze mířila na to, zda a proč se děti do školy těší. Čtyři děti dokázaly svou odpověď zdůvodnit. Dvě děti zmínily, že se těší na děti a hračky. Nina hovořila o tom, že se těší, až se naučí číst a psát. Tadeáš též zdůraznil, že se těší na učení, protože díky němu nebude dělat chyby. Zbylé děti odpověděly, že se do školy těší, ale nedokázaly zdůvodnit, proč. Důvody „těšení se na školu“ jsou tedy nejednotné. Pouze dvě děti však měly skutečně povědomí o tom, co je ve škole čeká a na co se opravdu těší.

*Zobrazení školních potřeb.* Daleko bohatší odpovědi se objevily v souvislosti s otázkou: „*Jak se vlastně pozná, že jdeš do školy? Co vše musíš mít?*“ Na tuto otázku reagovalo pět dětí. Sára například spontánně zmínila, že mají žáci úkoly. O úkolech mluvil Tomáš, který svou odpověď ještě rozvinul o školní tašku. Kryštof spontánně vyjmenoval pero, aktovku, penál, nůžky, lepidlo a následně si díky dotázání vybavil pastelky a sešit. Nina hned zmínila aktovku a po dotázání i sešit. Tadeáš vyjmenoval penál, tužky, baťoh, svačinu a mobil. Nejfrekventovanější odpovědí byla tedy školní taška a psací potřeby (tužky, pero, pastelky). Dvakrát zazněly úkoly a sešit.

*Vyprávění o škole.* Tadeáš a Julie přímo reagovali na to, že o škole doma hovoří především díky starším sourozencům. Tadeáš zmiňoval, že jeho starší sestra občas dělá ve škole chyby. Julie poukázala na to, že si i na školu hraje, ale dál svou odpověď nerozvinula.

*Příprava na školu.* Všechny děti navštěvovaly stejnou mateřskou školkou, kde se paní učitelky na přípravu alespoň částečně zaměřují. Jediný Tomáš a Nina zmínili, že se na školu připravují. Ostatní děti odpovídaly negativně či nereagovaly.

Témata „Vyprávění o škole“ a „Příprava na školu“ poukazují na to, že právě rodina je jedním ze zdrojů, díky kterým si děti představy o škole utvářejí. Proto některé děti zmínily své rodiče či sourozence.

*Už umím...* Otázka na to, co děti už ve škole umí, byla součástí rozhovoru z druhé výzkumné fáze. Nicméně některé děti již v první výzkumné fázi naznačovaly dovednosti, které už ovládají. Mezi nimi byli například Alex a Tadeáš, kteří při prvním rozhovoru začali spontánně pojmenovávat barvy. Kryštof taky rozeznával základní barvy a vyjmenoval několik písmenek, které už znal. Do tohoto tématu byly zařazeny i ty děti, které se už dokázaly podepsat. Konkrétně svůj první obrázek podepsali nebo se alespoň snažili: Nina, Tomáš, Štěpán, Tadeáš a Julie.

Ve druhé výzkumné fázi byly v odpovědích aktivní téměř všechny děti. Sedm dětí zmínilo, že už umí počítat. Tomáš, Nina, Kryštof a Julie o počítání mluvili spontánně. Sára, Alex a Štěpán na počítání reagovali až po dotázání. Dále se v odpovědích objevilo čtení. Například Štěpán a Alex při rozhovoru začali spontánně vyjmenovávat písmenka, co umí. Nina o čtení mluvila na samém začátku. Sára souhlasně kývla na to, že číst umí, když jsem se ji zeptala. Zmínila se, že i ráda počítá. Čtyři děti mluvily i o psaní. Nina ještě zmínila, že se naučila cvičit a vyrábět. Tadeáš popsal, že se naučil učit a mít dobré známky. Na závěr se podepsali všichni kromě Sary a Štěpána, který to uměl, ale nechtěl.

Téma „Už umím...“ bylo v první výzkumné fázi spojeno především s tím, co by děti už měly znát a umět před nástupem do školy. Tři děti tak ukázaly, že umí pojmenovávat barvy a pět dětí se dokázalo podepsat. Ve druhé výzkumné fázi toto téma souviselo s tím, co už děti díky škole ovládají. Nejfrekventovanější odpovědí bylo počítání. Čtyři děti mluvily o čtení a šest dětí se podepsalo. Kromě trivia zazněly i další dovednosti: vyrábění, cvičení, zpívání.

*Nejde mi...* Jedna z posledních otázek z druhé výzkumné fáze mířila na to, co děti naopak ještě neumí – co jim ve škole nejde. Jen tři děti byly konkrétní. Kryštof zmínil, že má problém s povídáním. Tomáš zase poukázal na to, že mu nejde zpívání. Tadeáš popsal, že nemá rád, když ho kluci pošťuchují nebo když s ním nikdo ze spolužáků nechce jít např. ve dvojici.

Jak bylo již několikrát zmíněno, součástí výzkumného šetření byly tedy dvě fáze, které probíhaly obdobným způsobem. Představy o škole byly více mapovány v rámci první výzkumné fáze. Cílem druhé výzkumné fáze bylo též mapování představ, ale i dovedností a určitého posunu dětí, neboť v tu dobu už navštěvovaly základní školu. Děti s ní byly tak daleko v těsnějším kontaktu a jejich představy o škole mohly být proto reálnější.

Na základě námětů kreseb byly stanoveny čtyři kategorie. V rámci první výzkumné fáze byly kresby zařazeny do tří kategorií: budova školy, místnost a její vybavení, osoby. Ve druhé výzkumné fázi byly kresby dětí zařazeny do stejných kategorií, ale z jejich kreseb se vynořila ještě jedna kategorie navíc, tj. kategorie činnosti.

Následné rozhovory nastínily i další témata související se školou, která by měla rozšířit informace o tom, jaký obraz školy tyto děti mají. V první výzkumné fázi se témata týkala toho, s kým mají děti školu spojenou, na co se těší, co už ovládají, a jakými důležitými znaky se vyznačuje role školáka. V rámci druhé výzkumné fáze děti hovořily hlavně o tom, co se ve škole naučily a co se jim tam líbí.

Rozhovory tedy navíc prohloubily některé kategorie. Například kategorie osoby byla konkrétněji rozčleněna podle toho, o kom se děti zmiňovaly. Kategorie činnosti se vyskytovala v kresbách dětí z druhé výzkumné fáze, ale některé děti popsaly školní činnosti v rámci rozhovoru již v první výzkumné fázi.

### **2.6.3 Komparace představ**

V této části se navazuje na všechny předchozí rozbory s cílem je propojit tak, aby v závěru byly zodpovězeny výzkumné otázky. Získaná data jsou zde porovnávána s údaji z teoretické části (viz kapitola 1.2 Konkrétní představy dětí o škole). Nejprve je prezentovaná první výzkumná fáze, následuje prezentace druhé výzkumné fáze. U ní dochází k propojení témat z předchozích podkapitol a získaných informací od třídních učitelek prvních tříd.

**První výzkumná fáze.** Jak již bylo zmíněno, všechny děti ze sledovaného souboru v rámci této fáze navštěvovaly stejnou mateřskou školku a zbývaly jim necelé tři měsíce do nástupu na základní školu. Mateřská školka byla součástí budovy základní školy, do které děti v září nastupovaly. Z toho tedy vyplývá, že se děti pravidelně pohybovaly v budově školy už ve školce. Ve společné jídelně se též setkávaly s žáky základní školy. Děti také měly za sebou už zápis do první třídy, který probíhal ve třech třídách. V analýzách se vycházelo tedy z toho, že děti již přímou zkušenost s institucí školy měly.

Jak již bylo několikrát zmíněno, děti se nejprve pokusily své představy zobrazit skrze kresbu. Každé dítě tedy kreslilo podle sebe, tj. podle toho, co ho ke škole napadá. Proto náměty těchto kreseb tvoří ten nejdominantnější zdroj, ze kterého bylo čerpáno v analýzách představ dětí, a jsou zde opět představeny.

*Zobrazení budovy školy.* Voříšková (2009) v rámci této kategorie poukázala na to, že některé kresby dětí z jejího sledovaného souboru vypadaly jako běžné domky. Děti o nich mluvily ale jako o škole. Zřejmě tedy nevěděly, co mají nakreslit, a proto se zaměřily na to, co už znají. Proto autorka námět budovy školy zhodnotila jako obecný, neboť děti neměly konkrétní představy. Což se potvrdilo i v případě tří dětí z mého sledovaného souboru, které měly představu školy spojenou s budovou. Nedokázaly však konkretizovat své představy. Stejně jako u Voříškové (tamtéž) děti nakreslily domy, a hovořily o nich jako o škole či školce. Též vycházely z toho, co znají.

Voříšková (tamtéž) poukázala i na to, že právě nedostatek informací o škole může způsobit to, že děti blížící se nástup vnímají pouze jako změnu prostředí. I o tento poznatek by se dalo opřít. Děti z mého sledovaného souboru byly, co se týče prostředí, v daleko těsnějším kontaktu se školou díky umístění školky a měly za sebou již zápis. I tak ale jejich kresby byly nespecifické. Zdá se tedy, že tyto děti přesně neví, co škola obnáší. A tato skutečnost může být podpořena i tím, že celkový proces nástupu do školy není tak ritualizovaný.

*Zobrazení místnosti a jejího vybavení.* Podle Voříškové (2009), Podlipné (2012) i Jiskrové (2014) děti spíše k prostředí školy vážou materiální předměty, které jsou dost konkrétní. Pokud si tedy děti pod pojmem škola představí třídu s lavicemi a tabulí, je jejich představa tak dost konkrétní. Tyto děti tedy mají více informací a jasnou představu o tom, co je ve škole čeká. V rámci mého výzkumu pouze dvě děti nakreslily konkrétní místnost



školy. Popis třídy včetně jejího vybavení popsal ale jen jedno z nich. Zdá se tedy, že pouze toto jedno dítě mělo konkrétní představu o škole už v samotné kresbě.

*Zobrazení osoby.* Voříšková (2009) zmínila, že některé kresby dětí z jejího sledovaného souboru obsahovaly postavu paní učitelky, žáků, či tam děti nakreslily postavu sebe. Kresbami děti i přímo charakterizovaly náplň rolí jednotlivých postav, což bylo hodnoceno velmi pozitivně a svědčilo to též o konkrétních představách dětí o škole. Kresby paní učitelky a žáků se však v první výzkumné fázi mého výzkumu neobjevily. Dvě děti zřetelně nakreslily postavu, která doplňovala pouze obrázek. Ani v jednom případě se však nedá říci, že by se jednalo o identifikace sebe jako budoucího žáka. Jedno dítě „postavu“ spíše načmáralo, ale i tak zobrazení postavy nesouviselo přímo s jeho představami o škole. Zobrazení postav tedy nemělo takový rozsah jako u Voříškové (tamtéž).

Z kreseb pěti dětí tedy vyplynulo, že jejich představy o škole jsou velmi obecné a chudé. Pouze v jednom případě byla zaznamenaná skutečně reálná a konkrétní představa prostřednictvím zobrazení třídy s jejím vybavením.

Zobrazení třídy však není jedinou charakteristikou konkrétních představ o škole. Předškolní děti totiž mají školu spojenou i s učením, materiální výbavou školáka, paní učitelkou či s novým kolektivem. Dále mají povědomí o tom, jak je čas ve škole strukturovaný. V neposlední řadě děti již v předškolním období vědí, že ve škole budou muset dodržovat jistá pravidla a jejich výkon bude hodnocen (Pupala & Branická, 2002; Voříšková, 2009; Podlipná, 2012; Jiskrová, 2014). Jelikož tyto znaky spontánně nevyplynuly z kreseb dětí, bylo potřeba se na ně doptat.

Předškolní děti roli školáka často reprezentují prostřednictvím viditelných znaků. Nejfrekventovanějším vnějším znakem bývá školní taška s jejím základním vybavením, tj. penál a sešit (Pupala & Branická, 2002; Podlipná, 2012; Jiskrová, 2014). Stejně znaky zazněly od dětí z mého sledovaného souboru. Nejčastější odpovědí byla právě školní taška a psací potřeby. Dvakrát zazněly úkoly či sešity. Zdá se tedy, že z hlediska školních potřeb měly děti z mého sledovaného souboru poměrně jasnější představu.

Obraz školy u dětí je dále tvořen představou, která souvisí s obsahem školního učiva. Děti celkově očekávají, že hlavní náplní školáka je učení. S učením mají většinou

konkrétně spojené trivium (Pupala & Branická, 2002; Podlipná, 2012; Jiskrová, 2014). Představu o tom, že se ve škole učí, měly i děti z mého sledovaného souboru. Spontánně však trivium nevyjmenovaly. Až po dotázání některé děti zmínily psaní, čtení či počítání. Podle Pupaly a Branické (2002) je právě proces učení se čtení a psaní u dětí symbolem grandiózního a revolučního kulturního obratu. Proto je právě častým důvodem, proč se děti na školu tak těší. Tak zřejmé a výrazné to však u dětí z mého souboru nebylo. Dvě děti sice učením zdůvodnily své „těšení se“ na školu, další dvě děti však mluvily o dětech či hračkách. Ostatní se nevyjádřily. Podle reakcí tak tyto děti přesně neví, co si pod učením mají konkrétně představit. V tom případě pak význam učení postrádá onu symboličnost, což může mít vliv na jejich celkovou motivaci.

Děti mají často školu spojenou i s paní učitelkou. Pupala a Branická (2002) ji definují jako institucionální arbitr veřejné kultury. Paní učitelka je ta, která děti vyučuje a rozděluje dobu na učení a hru. Děti ji poslouchají a plní její úkoly (Podlipná, 2012; Jiskrová, 2014). Uvědomění toho, že ve třídě bude i paní učitelka, se projevilo u dvou dětí z mého sledovaného souboru. Ani tyto dvě děti však více pozici a důležitost paní učitelky necharakterizovaly.

Voříšková (2009) poukázala na to, že některé děti se do školy mj. těší i na to, že poznají nové spolužáky. U některých dětí jsou tak noví spolužáci součástí jejich představ o škole. Právě poznatky o spolužácích mohou svědčit o tom, že je dítě připravené navázat nové interpersonální vztahy (Voříšková, 2009; Jiskrová, 2014). I některé děti z mého sledovaného souboru věděly, že ve škole s nimi budou další děti. V tomto případě se však nejednalo o radost z poznání nových dětí, ale spíše o vědomí toho, že některé děti ze školky s nimi budou pokračovat i do školy.

Dodržování pravidel, strukturace školní činnosti a význam klasifikace jsou posledními charakteristickými znaky, kterými lze sledovat, jak konkrétní představy o škole děti mají. Již v předškolním období některé děti vědí, že se ve škole budou muset řídit určitými pravidly. Mají povědomí o tom, že součástí výuky je hodnocení školní práce a výuka samotná probíhá v dopoledním čase (Pupala & Branická, 2002; Voříšková, 2009; Podlipná, 2012; Jiskrová, 2014). O těchto znacích se děti z mého sledovaného souboru nezmiňovaly.

Podle některých autorů (Pupala & Branická, 2002; Voříšková, 2009) má na představy o škole vliv uvědomění si rozdílů mezi mateřskou školkou a základní školou. Z rozdílů mezi těmito dvěma institucemi děti vycházejí. Konkrétně si všímají například obsahu činnosti ve školce a škole. Se školkou mají spojenou hlavně hru, což ale od školy už tolik neočekávají. Rozdíl vnímají i v obsahu činnosti a oslovování paní učitelky. V mateřské školce děti používají různé typy oslovování a často paní učitelku rádi přizvou ke hře. Ve škole je ale paní učitelka striktně vnímána jako ta, co je učí. Lze tedy říci, že rozdíl mezi školkou a školou a jeho uvědomění dětem pomáhá s očekáváním, novými rolemi a následnou adaptací.

Zdá se však, že představy o mateřské školce a základní škole u dětí z mého sledovaného souboru nejsou tak zřetelně oddělené. V rámci první výzkumné fáze bylo zjištěno na základě námětů kreseb, že jejich představy jsou obecné, tj. nekonkrétní. Děti zmiňovaly některé jevy (např. hraní, hračky, děti), které jsou typičtější pro mateřskou školku. V rozhovoru až po doptávání zmínily i některé atributy školy. Konkrétně byly vyjmenované charakteristické znaky budoucího školáka, tj. školní taška, penál. Některé děti poukázaly i na činnosti, které je ve škole čekají. Ostatní znaky jako klasifikace, školní pravidla, struktura času a podstata paní učitelky či spolužáků zmíněny nebyly. Intaktní děti však předěl mezi školkou a školou vnímají daleko výrazněji, což se projevuje i v konkrétnosti jejich představ.

**Druhá výzkumná fáze.** V rámci této fáze děti již navštěvovaly první třídu. Podle výpovědí třídních učitelek se pět dětí adaptovalo na školní režim velmi dobře. Zbýlé tři děti měly ještě v době výzkumu problémy s respektováním pravidel, a proto adaptace na školní režim nebyla hodnocena kladně. Celkově však u všech dětí byl zaznamenán určitý posun, i když u každého rozdílný.

I ve druhé výzkumné fázi se v kresbách dětí objevily podobné náměty jako v kresbách z první výzkumné fáze. Proto jsou zde kategorie znovu představeny.

*Zobrazení budovy školy.* Tato kategorie byla porovnávána výše. Proto je i stejně hodnocena. Námět budovy školy je zkrátka velmi obecný, což bylo potvrzeno i u intaktních dětí, které si takto školu představovaly (Voříšková, 2009).

*Zobrazení místnosti a jejího vybavení.* V první výzkumné fázi dvě děti zobrazily místnost. V této fázi dvě děti naopak zobrazily přímo konkrétní vybavení třídy, tj. tabuli a lavici. Jak bylo popsáno však výše, intaktní děti mají školu často spojenou právě s materiálními předměty. Zobrazení lavice a tabule se tedy objevuje už u předškolních dětí (Voříšková, 2009; Podlipná, 2012; Jiskrová, 2014). Děti z mého sledovaného souboru je explicitně zobrazily až zde.

*Zobrazení činnosti.* Intaktní děti se často těší na to, že se ve škole naučí číst, psát a počítat. Tyto dovednosti symbolizují vstup do veřejné kultury a osvojení trivie má samozřejmě přesah i do každodenního života (Pupala & Branická, 2002). V první výzkumné fázi však nebyly tyto dovednosti tak výrazně zmíněny. Až v této fázi zazněly činnosti, které se dětem ve škole líbí. Zajímavé ale je, že trivium popsané není. Nejfrekventovanější odpovědí bylo sice počítání, dále však děti uvedly vyrábění. Jedno dítě ještě zmínilo cvičení a hraní.

*Zobrazení osoby.* Podle Voříškové (2009) děti už v předškolním období jsou schopny zobrazit postavu paní učitelky, spolužáků či postavu sebe jako žáka. Některé děti dokážou i naznačit jejich role ve škole. Kresby postav se objevily v obou výzkumných fázích. Dá se však říci, že na rozdíl od první výzkumné fáze byl význam postav zde konkrétnější. Dvě děti totiž zobrazily na obrázku sebe, a z popisů vyplynulo, že o sobě hovoří jako o žácích první třídy. Skrze kresbu dávaly tedy najevo, že jsou součástí školy. Jedno z nich zobrazilo i spolužáky při konkrétní činnosti (hra Na jelena). Druhé dítě zobrazilo svého sourozence, který s ním však navštěvuje stejnou školu, a maminku, která je ze školy vyzvedává.

V porovnání s kresbami z první výzkumné fáze se dá říci, že představy o škole u čtyř dětí jsou zde daleko reálnější a konkrétnější. Kresby souvisí totiž se školními činnostmi a vybavením třídy. U dvou dětí byl opět zaznamenán výskyt námětu budovy školy, který byl hodnocen shodně jako v první výzkumné fázi, tj. obecně.

Jak již bylo popsáno výše, čtyři děti kresebně zobrazily konkrétní školní činnosti. Nikdo z dětí však spontánně nehovořil například o čtení či psaní. Tyto dovednosti byly zmíněny až díky otázce: „*Co ses ve škole už naučil/a?*“. Zajímavé bylo, že všechny děti až na jednoho zmínily opět počítání. Polovina dětí se nepřímo zmínila o čtení a čtyři děti hovořily i o psaní. Ve výzkumu Voříškové (2009) se podepsaly všechny děti již

v předškolním věku. Zde se podepsalo šest dětí. Jeden se nepodepsal, protože nechtěl, ale uměl to. Zbylé jedno dítě se nepodepsalo, protože to nezvládalo ani ve škole. I přesto se však v této fázi podepsalo více dětí než v té první.

Kromě radosti z osvojení si prvních písmenek, je pro školáčka důležitý vztah k jeho učiteli. Podle Vágnerové (2012) má tento vztah ze strany malého školáčka zpočátku osobní charakter. Učitel má pro něj daleko větší význam než názory spolužáků. Malý školák tak například bezvýhradně a nekriticky přijímá veškerá jeho sdělení. Dítě mu též chce dělat radost a být za to oceňováno a akceptováno. Učitel se tedy stává jednou z nejdůležitějších osob a vztah dítěte k němu mívá obvykle i citovou dimenzi. Tento fakt se potvrdil však jen u jednoho dítěte z mého sledovaného souboru. Postava paní učitelky se sice neobjevila v žádné kresbě, ale po doptání jedno dítě zmínilo, že se mu nejvíce líbí jeho paní učitelka. Ostatní děti o třídních učitelkách nehovořily.

V rozhovorech padla zmínka i o školním hodnocení. Základní představu o klasifikaci a jejího významu mají už děti v předškolním období (Pupala & Branická, 2002; Voříšková, 2009; Podlipná, 2012). V první výzkumné fázi se však děti o známkách nezmínily. Ani z jednoho rozhovoru nevyplynula touha po úspěchu ve škole. Až v této fázi, po doptání tři děti krátce popsaly, že mají ve škole dobré známky. Nepřikládaly tomu však velký význam.

Na rozdíl od první výzkumné fáze, děti zde vidí školní témata už zřetelněji. I když se v kresbách objevil námět budovy školy, dominovaly především školní činnosti. Konkrétně bylo vyjmenováno psaní, čtení, vyrábění a cvičení. Počítání bylo výrazně oblíbené. Celkově se více dětí podepsalo. Díky kresbám a rozhovorům bylo znát, že děti znají čísla a písmena. To platilo i u dětí, které v době výzkumu ještě nebyly plně adaptované.

#### **2.6.4 Závěrečné shrnutí**

Aby bylo možné odpovědět na výzkumné otázky, byla potřeba nejprve veškerá získaná data kvalitativně zpracovat. Po zhlédnutí kreseb byly stanoveny čtyři kategorie podle těch námětů, které se v kresbách vyskytovaly. Kategorie nabývaly na významu i podle toho, o čem děti hovořily.

Dá se však říci, že celkový obsah kreseb byl chudší. Verbální projev většiny dětí též nebyl tak bohatý. Většinou totiž mluvily krátce a v jednoduchých větách. Pouze dvě děti během kreslení chvíli spontánně vyprávěly. Celkově však bylo nutné se doptávat na základní atributy školy. Děti o nich spontánně tolik nehovořily.

Z první výzkumné fáze vyplynulo, že představy o škole u dětí z mého sledovaného souboru jsou poměrně nekonkrétní. Nasvědčovaly tomu samotné náměty kreseb, ale i rozhovory. Byly sice zmíněny základní atributy školy, ale ne všechny. Konkrétně děti vyjmenovaly vnější viditelné znaky, které charakterizují roli školáka, tj. školní tašku a psací potřeby. Popsaly též, že hlavní náplní školáka je učení. Děti intaktní však kromě zmíněných atributů dokáží už v předškolním věku popsat, jak to ve škole probíhá z hlediska organizace dne, klasifikace a náplně školní práce. Často zmiňují i pozici a roli paní učitelky či spolužáků. Tak konkrétní však děti z mého sledovaného souboru nebyly. Naopak se stále objevovaly i jevy, které se typicky více vztahují k charakteristice mateřské školky. Zdá se tedy, že tyto děti tolik ještě nerozlišovaly mezi oběma institucemi. Tento rozdíl však vnímají děti intaktní, neboť i díky němu jsou jejich představy o škole konkrétnější právě už v předškolním období.

I ve druhé výzkumné fázi se v kresbách objevovaly podobné náměty. Oproti první výzkumné fázi se však zde spontánně a zřetelněji objevovala školní témata, jako tabule a lavice. Děti také zobrazily konkrétní školní činnosti a většina z nich znala čísla či písmena, i když některé děti plně adaptované ještě nebyly. Celkově jejich představy byly reálnější. I přesto však u dětí z mého sledovaného souboru nebylo zaznamenáno, že by v popisech vycházely z rozdílů mezi mateřskou školkou a základní školou.

Z výše uvedených analýz tedy vyplynula určitá zjištění. Děti z mého sledovaného souboru jistě vnímají svůj blížící se nástup do školy. Zdá se však, že tato přicházející změna jimi není tak výrazně prožívaná a plně uvědomovaná jako u dětí intaktních. Slabé vnímání přechodu mezi mateřskou školkou a základní školou je zřejmě ovlivněno ze dvou proudů, které se podporují navzájem. Zaprvé nástup do školy u těchto dětí nejspíše není vnímán jako socializační předěl, ale snaha o to, aby mohly plynule pokračovat dál. Zdá se totiž, že u těchto dětí není přímo prioritou je motivovat k postupu k dospělosti a akceptaci školní práce, ale spíše více udržet péči o ně a pokračovat tak v jejich intenzivní rehabilitaci. Zadruhé se jedná o děti se sluchovým postižením či NKS, takže jejich situace je celkově dost složitá. Mají ztížené kognitivní funkce, a proto i jejich představy o škole

a jejích attributech jsou analyticky slabé, a to i ve škole. Tedy ani ve škole nejsou schopné popsat odlišnou zkušenost s atributy školy. Závěrem lze proto poukázat na to, že děti z mého sledovaného souboru mají představy o škole chudší a nekomplexní. Míra jejich sluchového postižení či NKS zřejmě zasahuje do představ, a proto možná i do kresby. Více se však k uvedeným zjištěním vyjadřuji v následující kapitole, kde jsou výsledky prodiskutovány s literaturou, ze které jsem vycházela.

## 2.7 Interpretace a diskuse zjištěných výsledků s literaturou

Z teoretické části vyplynulo, že nástup do školy je pro dítě významným a důležitým krokem. Zpočátku tato změna nemusí být ale tolik vnímaná. Nicméně v souvislosti s blížícím se nástupem do školy je kolem dítěte přítomno poměrně dost zdrojů, které mu jeho budoucí roli školáka potvrzují. V první řadě jsou to rodiče. Ti jednak dítěti zprostředkovávají svou zkušenost se školou například formou příběhů, zároveň se do určité míry zcela jistě angažují ve smyslu výběru školy. Někteří z nich se i s dětmi na školu připravují už před nástupem. Dalším zdrojem je jistě mateřská školka, kterou dítě navštěvuje. V ní se setkává s dalšími dětmi a formou her, kresby či pracovních listů se dostává do kontaktu se školními tématy. Právě díky mateřské školce si dítě může uvědomovat například rozdíly plynoucí z obsahu činností, které charakterizují školku či naopak základní školu. Roli školáka dítěti potvrzuje mj. i materiální vybava (např. školní taška), která bývá nejtypičtějším vnějším znakem této role. V neposlední řadě jsou to samotné rituály, které bývají s touto změnou spojené. Konkrétně se jedná o zápis a první školní den. Tyto přechodové rituály mu mohou pomáhat v adaptaci a přijetí své nové role. Všechny tyto zdroje tedy dítěti dodávají informace, podle kterých si pak představy o škole utváří, a se kterými do školy již vstupuje.

Výsledky z mého výzkumu však poukázaly na to, že představy o škole u dětí z mého sledovaného souboru nejsou tak komplexní jako u dětí intaktních. K tomuto závěru bylo dospěno na základě komparace výsledků z výzkumů Voříškové (2009), Podlipné (2012) a Jiskrové (2014). Tyto autorky totiž také mapovaly představy o škole, ale u dětí intaktních. Shodné však byly použité metody. Zmíněné autorky též sledovaly představy dětí skrze kresbu a rozhovory. A jak potvrdili někteří autoři (např. Hall, 2008; Vágnerová, 2017; Wright, 2017), kresba i vyprávění zachycují dětské představy. V mém případě byla dětem však nejprve zadána kresba, která sloužila i jako komunikační prostředek, neboť děti z mého sledovaného souboru měly ztížený způsob komunikace.

Voříšková (2009), podobně jako Pupala a Branická (2002), poukázala na to, že konkretizace představ o škole souvisí především s tím, že intaktní děti poměrně výrazně vnímají rozdíly mezi mateřskou školkou a základní školou. Pupala a Branická (tamtéž) navíc zmínili, že očekávání dětí vůči škole souvisí i s tím, do jaké míry jsou děti ochotny přijmout břemeno učebních povinností. Tyto poznatky zřejmě korespondují s tím, proč obecně je nástup do školy tak významný. Podle mých výsledků, které poukázaly na



poměrně nekonkrétní představy o škole, se zdá, že děti z mého sledovaného souboru nevnímají přechod z mateřské školky do základní školy tak výrazně.

Velký podíl na tom, proč je tento přechod zřejmě vnímán tak slabě, má především ten fakt, že se jedná o děti se sluchovým postižením či NKS. Jejich situace je tedy už tak dost složitá. Jednak pro obě postižení je charakteristický omezený rozvoj jazyka, který způsobuje obtíže v aktivní komunikaci a porozumění, a také (v souvislosti s narušením řeči) bývají ztíženy i další kognitivní funkce. Podle Vymlátilové (2007, in Škodová & Jedlička, 2007) například děti se sluchovým postižením kvůli zhoršeným komunikačním schopnostem přicházejí o zkušenosti, které člověk získává svou přítomností v nějakém prostředí. Absentuje tedy u nich mimovolné učení, které má vliv na chápání událostí a předvídání budoucnosti. Z toho tedy vyplývá, že těmto dětem mohou chybět informace, které se podílejí i na jejich představách o škole. Dalším faktem je, že podle této autorky se myšlenkové pochody dětí se sluchovým postižením opírají spíše o konkrétní činnosti, tj. o to, s čím zrovna manipulují nebo co vidí. Proto jakékoli zobecnění či míra abstrakce pro ně může být velmi problematická. Dá se říci, že problém se zobecňováním a abstrakcí mají i děti s vývojovou dysfázií. Škodová a Jedlička (2007) totiž uvedli, že tyto děti nejsou například schopny vytvořit obrázek na daný pokyn. Naopak potřebují názorně předvádět přesné kroky pracovního postupu, aby ho zvládly vytvořit. Je otázka, zda jde jen o samotný proces nakreslení obrázku. Zdá se však, že i tyto děti potřebují konkrétní situaci či předlohu, aby daný úkol splnily. Celkově na tuto problematiku upozornila i Šedivá (2006), která pracuje s dětmi se sluchovým postižením či NKS. Zmínila totiž problémy, které vyvstávají při zadávání neverbálních subtestů. V rámci jejich užívání je nutné použít standardní, ale skrytě verbální instrukci. Aby totiž tyto děti pochopily vůbec zadání, měla by být instrukce zjednodušená, případně vizualizována. Je však třeba při tomto modifikovaném způsobu zadávání dát pozor, aby nebyly narušeny měřicí hodnoty testu. Z toho tedy vyplývá jeden z možných limitů mé diplomové práce. Má instrukce byla všem dětem zadávána shodně v podobě: *„A já bych chtěla, aby si mi zkusil/a nakreslit cokoli tě napadne, když se řekne škola – co by tam mohlo patřit nebo jak škola vypadá nebo zkrátka co k ní všechno může patřit. Zkusil/a bys to?“* I když byla instrukce zkracována a zjednodušována, je možné, že i přesto byla pro děti velmi obtížná k porozumění, tj. pojem škola pro ně mohl být velmi široký. Může to být tedy jeden z důvodů, proč jejich představy byly tak obecné. Nakonec je potřeba zmínit, že celkově chudý byl právě jejich

verbální projev i kresby, ze kterých byly představy vyvozovány. Jak již bylo řečeno, u sluchového postižení či NKS bývá narušena nejvíce právě řeč. Není proto divu, že v tomto případě děti tolik spontánně nevyprávěly nad svými kresbami, jako např. děti u Wright (2017), které svou kresbu doprovázely různými příběhy, zvuky či fyzickými pohyby. Bylo tedy potřeba se děti doptávat, protože ony samy aktivní v komunikaci nebyly. Nespecifičnost kreseb u dětí s vývojovou dysfázií se dá vysvětlit právě tím postižením, které se do kresby promítá. Jak bylo popsáno výše, tyto děti mají problém nakreslit obrázek na zadané téma. Potřebují určitou předlohu. Navíc Škodová a Jedlička (2007) uvedli, že kresba dysfatických dětí bývá dost nápadná a typická zejména z hlediska provedení. Což se potvrdilo. Většina kreseb dětí s vývojovou dysfázií z mého souboru byla dost schématická a jednoduchá. Na druhou stranu však všechny kresby těchto dětí souvisely s tématem školy. U dětí se sluchovým postižením byly zaznamenány některé kresby, které s tématem školy naopak vůbec nesouvisely. Jedna dívka však své kresby měla velmi vyspěle propracované. Nedá se tedy říci, že by se sluchové postižení nějak výrazně promítalo do kreseb dětí. Tento poznatek nelze ani opřít o odborný zdroj, protože žádný k tomuto tématu nebyl dohledán. Je však potřeba upozornit na další limit tohoto výzkumu. Děti se sluchovým postižením nejsou homogenní skupinou. Ani v mém souboru nebyly děti se stejným typem a rozsahem sluchového postižení. Pro mne bylo pouze podstatné to, že u některých dětí sluchové postižení bylo přítomno. Dalším podstatným bodem byl ten fakt, že děti z mého sledovaného souboru přecházely ze stejné mateřské školky do stejné základní školy. U všech dětí tedy nástup do školy probíhal obdobně. Z hlediska kreseb se tedy dá znovu poukázat na tu možnost, že děti z mého sledovaného souboru zkrátka neporozuměly zadání, a proto nakreslily něco jiného. Otázkou by však bylo, zda by představy o škole u dětí se sluchovým postižením či NKS byly jiné, kdyby byla použita jiná metoda, např. formou sandtray, ve které děti mohou zobrazovat určité situace prostřednictvím konkrétních figurek a předmětů.

Dalším důvodem, proč není tak výrazně vnímán přechod z mateřské školky do základní školy, zřejmě tkví v jeho samotném významu. Podle Vágnerové (2012) je tento krok charakterizován jako důležitý sociální mezník, kdy dítě získává novou roli a stává se školákem. Dítě je tedy motivováno k nové budoucí roli i k akceptaci školní práce. Jak už zmínil Pupala a Branická (2002), právě ochota dětí přijmout břemeno učebních povinností, se odráží v jejich očekávání vůči škole. Na základě mých výsledků se však zdá, že nástup

do školy u dětí z mého sledovaného souboru není vnímán jako socializační předěl, ale zřejmě jde zde o snahu o to, aby děti mohly plynule pokračovat dál. Tomu nasvědčuje samotný charakter školy, kterou děti z mého sledovaného souboru navštěvují. Jedná se totiž o komplex státních škol pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí základní školy je tedy mateřská školka i střední škola, která připravuje absolventy základní školní docházky pro budoucí zaměstnání. Děti z mého sledovaného souboru tedy plynule přešly z mateřské školky do základní školy. Jejich rodiče tak ve výsledku nemuseli ani řešit změnu školy. Je také potřeba říci, že se jedná o školu, která je zřízena podle § 16 odst. 9 školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.) Navštěvují ji tedy děti i žáci, kteří mají nárok na speciální formy vzdělávání. Povinná školní docházka je navíc desetiletá, tj. první třída je rozložena do dvou let. Jak tedy uvedla Škodová a Jedlička (2007), právě zařazení dítěte do takového typu školy je tak pro dítě pokračováním jeho intenzivní rehabilitace. Podle odborníků z SPC konkrétně škola tyto děti opravdu většinou velmi posune. Dávám jim totiž určitou strukturu, a také díky škole získávají vizuální podporu jazyka, tj. písmo. Což je především pro děti se sluchovým postižením velmi nosné. Dalším faktem, který by mohl potvrdit toto zjištění, jsou samotné přechodové rituály. Kaščák (2009) uvedl, že efektivita adaptace na nový sociální stav souvisí právě s přechodovými rituály, prostřednictvím kterých dochází k osobnostní transformaci dítěte. Také konkrétně popsal, jak vypadá první školní den v některých základních školách. V porovnání s jeho příklady se dá vyhodnotit, že ačkoli tyto rituály na vybrané základní škole probíhají, nejsou tolik výrazné. Například ze zápisu si děti odnášejí drobné dary, ale celkově jeho průběh je velmi neformální, protože se ho účastní daleko méně dětí než zápisu v běžných školách. Což je opět ovlivněno samotnou charakteristikou školy. Nebylo však zaznamenáno ani žádné formální rozloučení s předškolními dětmi, které po prázdninách nastupují do první třídy. A první školní den je sice spojen s krátkým projevem paní ředitelky, ale neprobíhá formou hromadného uvítání. I tyto události zvýznamňují roli školáka. Možná i proto jsou představy dětí z mého sledovaného souboru tak obecné, neboť tyto iniciační obřady nemají takový rozsah. V závěru lze ještě zmínit rodiče, kteří se podílejí svým přístupem na významu nástupu do školy svých dětí. Jak totiž bylo popsáno v teoretické části (viz podkapitola 1.1.1 Specifika nástupu do školy u dětí se sluchovým postižením či NKS), to, jak rodič přijme postižení svého dítěte, se odráží v jeho výchovném přístupu. Pokud totiž rodiče ustrnou ve stadiu sebelítosti, mají pak tendenci o dítě nadbytečně pečovat. Podle Šedivé (2006) proto někteří hyperprotektivní rodiče odkládají nástup svého dítěte do školy

z obavy, aby dítě v některém ohledu neselhalo. V tomto případě však všechny děti plynule přešly ze školky do první třídy. Rodiče tedy tolik nemuseli řešit ani změnu prostředí. Navíc rozložení první třídy na dva roky znamená, že výuka probíhá pomalejším tempem a hodně se přizpůsobuje dětem. Z toho tedy vyplývá, že zde není přítomen tolik tlak na výkon, což může být pro některé rodiče plusové a uklidňující. A mohl by to být právě také jeden z důvodů, proč je přechod ze školky do školy u dětí vnímán tak slabě. Rodiče mu nepřikládají takový význam, protože je pro ně podstatnější naopak to, že dítě může plynule a volně pokračovat dál ve své rehabilitaci.

Celková problematika sluchového postižení či NKS a význam samotného nástupu dítěte do školy tvoří tedy dva hlavní proudy, které se vzájemně podporují a mají zřejmě vliv na to, proč je přechod mezi mateřskou školkou a základní školou vnímán tak slabě. K těmto zjištěním došlo na základě analýzy představ o škole u dětí z mého sledovaného souboru. V porovnání s dalšími autory se konkrétně potvrdilo to, že jejich představy o škole nejsou tak komplexní jako u dětí intaktních. Kvůli sluchovému a řečovému postižení je nejvíce narušena oblast řeči, proto jsou negativně ovlivněny i další kognitivní funkce, např. samotné představy. Vedle toho však byly nastíněny i další okolnosti, které mohou mít vliv na obsah těchto představ.

## **Závěr**

Cílem mé práce bylo zjistit, zda a jakou utvořenou představu o škole mají děti primárně se sluchovým postižením či NKS. Vycházela jsem totiž z předpokladu, že intaktní děti mají tyto představy poměrně propracované již před samotným nástupem do školy. Na základě využitých metod a následného kvalitativního zpracování jsem však zjistila jisté odlišnosti. Představy o škole u dětí z mého sledovaného souboru nebyly tak konkrétní. Tyto děti tolik nerozlišovaly mezi mateřskou školkou a základní školou, a proto nebyly zřejmě schopny tak podrobně zobrazit specifické znaky školy, jako děti intaktní. Tato neschopnost nejspíše souvisela s jejich narušenou řečovou oblastí, která dále negativně ovlivňovala i další kognitivní funkce. Proto i jejich představy byly analyticky slabé. Nicméně se zdá, že sluchové postižení či NKS nebyla jedinou příčinou. Ukázalo se, že obraz o škole u těchto dětí je ovlivňován i tím, jaký význam pro ně nástup do školy vlastně má. Samotný význam tohoto důležitého přechodu je však utvářen i jinými zdroji, např. rodiči, přechodovými rituály či konceptem vybrané školy.

K uvedeným výsledkům je důležité zmínit, že výzkumný vzorek tvořilo pouze osm dětí. Proto nelze tato zjištění generalizovat. Další limity výzkumu byly popsány již v předchozí kapitole. Navíc je potřeba zdůraznit, že podstatou bylo především mapování představ skrze kresbu a rozhovor. Proto další uvedená zjištění jsou spíše mou vlastní interpretací, která vyplynula z výsledků a literatury. Dá se však poukázat na to, že by tato práce mohla být rozšířena např. o rozhovory s rodiči dětí nebo, jak bylo zmíněno výše, představy o škole by mohly být mapovány pomocí jiné metody.

## Literatura

- Babyrádová, H. (1999). *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bednářová, J. & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.
- Davido, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál.
- Friesen, J. D. (1990). *Rituals and Family Strength*. Direction. vol. 19, no. 1, 39-48. Dostupný z WWW: <http://www.directionjournal.org/article/?654>
- Gjuričová, Š. & Kubička, J. (2009). *Rodinná terapie: systemické a narativní přístupy*. Praha: Grada.
- Hall, E. (2008). „My brain printed it out“. Drawing, communication, and young children: a discussion. *British Educational Research Association Annual Conference*. Heriot-Watt University, Edinburgh.
- Horáková, R. (2012). *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál.
- Jiskrová, I. (2014). *Představa předškolních dětí o škole*. Diplomová práce. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra primárního vzdělávání.
- Jucovičová, D. & Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada.
- Kaščák, O. (2009). Stať sa žiakom – školská socializácia v prechodových rituáloch vstupu do základnej školy. *Pedagogika*, roč. 59, č. 4, s. 12-26.
- Kucharská, A. (2002). Kresebné diagnostické techniky v poradenskej praxi. In: Hadj-Mousová, Z, Duplinský, J. a kol.: *Diagnostika. Pedagogicko-psychologické poradenství II*. Praha: UK Pedagogická fakulta, s. 56-87.
- Mirkhil, M. (2010). Important Ingredients for a Successful Transition to School. *International Research in Early Childhood Education* [online].
- Piaget, J. & Inhelder B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.

Podlipná, D. (2012). *Co očekávají předškolní děti od školy?*. Diplomová práce. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra primárního vzdělávání.

Pupala, B. & Branická, M. (2002). *Medzi materskou a základnou školou: Čo deti očakávajú od školy*. In *Pedagogika*, Lil, č.3.

Reiss, D. (1981). *The Family's Construction of Reality*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Šedivá, Z. (1999). Problémy integrace sluchově postižených dětí vyplývající z povahy jejich postižení. In: Potměšil, M.: *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna, s. 52-55.

Šedivá, Z. (2006). *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima.

Šedivá, Z. (2010). *Možnosti psychologické diagnostiky a školní výkon u žáků se sluchovou poruchou*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Škodová, E. & Jedlička, I. (2007). *Klinická logopedie*. Praha: Portál.

Šulová, L. (2016). Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník. *Psychologie Pro Praxi* [online]. (3/4), 71-84.

Švaříček, R.; Šed'ová K. et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí*. Praha: Portál.

Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: SPN.

Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe.

Viktorová, I. *Škola v rodinném příběhu*. Nepublikovaný dokument.

Voříšková, D. (2009). *Představy dětí předškolního věku o škole*. Rigorózní práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie.

*Vstup do školy*. Školní zralost. (2012). Praha: Raabe.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Wright, S. (2017). Interlocutor-child interactions: Supporting children's creativity in graphic-narrative-embodied play. *Australasian Journal of Early Childhood* [online]. 42(3), 73-81 [cit. 2019-11-13]. DOI: 10.23965/AJEC.42.3.09.

Zákon č. 561/5004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).